



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos no ano letivo 2011/2012

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora da Faculdade de Motricidade Humana:

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

Orientadora da Escola Básica e Secundária de Carcavelos:

Licenciada Ana Cristina Calçado Carvalho

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

Licenciada Ana Cristina Calçado Carvalho

Patrícia Filipe Correia Cardoso

2012

**“Se podes sonhá-lo,
Podes concretizá-lo”**

Walt Disney

**Tudo começou num sonho de uma criança que entre
pinos e cambalhotas viu no seu treinador um modelo de
vida a seguir e que nas barreiras da vida encontrou
motivação para lutar por esse sonho!**

Agradeço

**Aos meus pais por tudo o que fizeram, pelo amor,
dedicação, sabedoria e confiança**

**Às Orientadoras que por levantarem sempre desafios,
tornaram-me melhor profissional**

**Aos meus colegas de estágio Edgar e Vítor que graças à
vossa amizade fizeram deste ano trabalhoso, um
momento confortável de aprendizagem e de alegria**

**Ao Pedro e à minha Mãe pelos mimos e confortos nas
noitadas mais desesperantes**

À minha irmã por estar sempre presente

**Aos meus amigos e familiares que me consideraram
mesmo neste ano mais ausente**

Resumo

O estágio profissional enquadra-se no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana e consiste no culminar da formação inicial, sendo o local da sua concretização a Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

O processo sustenta-se em dois princípios fundamentais, no assegurar da qualidade de formação e das práticas do estagiário face ao seio escolar e no monitorizar através da avaliação formativa o processo, assentando ambos na responsabilização do estagiário.

Neste sentido, o Relatório Final do Estágio representa um balanço das atividades desenvolvidas nas áreas referenciadas no guia de estágio 2011/2012: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Inovação e Investigação Pedagógica, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, de acordo com as competências que lhe estão associadas.

Tendo em consideração que o processo de estágio não é fechado, nem de sentido único, procurarei relacionar o máximo de competências, não significando que estas estejam sempre associadas às mesmas áreas.

Por último, o objetivo final será demonstrar o processo evolutivo existente, apresentando os efeitos pessoais e profissionais desta experiência, assente numa atitude crítica e reflexiva. Deste modo, serão enunciadas as potencialidades e dificuldades sentidas e as estratégias de superação.

Palavras-Chave: Estágio, Formação pessoal e profissional, Ensino, Educação, Educação Física, Reflexão, Dificuldades, Potencialidades, Estratégias, Escola.

Abstract

The professional training framed in the second year of the Master of Physical Education in Teaching Basic and Secondary School Levels of the Faculty of Human Kinetics and expresses the end of the initial formation held at Carcavelos High School (Escola Básica e Secundária de Carcavelos).

The process is sustained in two major principles, to insure the quality of formation and the trainee's acts within the school area and to monitor the process through the formative evaluation, both based on the responsibility of the trainee.

Therefore the in-service report presents the final results of all the developed activities in the referred areas of the 2011/2012 Teacher Training Guide: Teaching-Learning Management, Innovation and Pedagogical Research, Involvement in School and Relationship with the Community in association with all the required skills.

Bearing in mind that this professional training can still be considered an on-going process, a great number of skills relevant in different areas will be shown to interact.

Finally this training report will not only show the personal and professional benefits of the teaching experience enhanced by a continuous sense of self-observation and reflection upon the work done, but also all the strategies implemented to overcome some of the difficulties as well as the exploration of the educational potential provided.

Key words: Professional Training, Personal and professional training process, Teaching; Education, Physical Education, On-going process, Self-observation, Reflection, Difficulties, Strategies, Potential, School

Índice

Índice.....	IV
Abreviaturas	VI
1 Introdução	1
2 Contextualização.....	2
2.1 Escola	2
2.2 Análise Documental	3
2.2.1 <i>Projeto Educativo de Escola</i>	3
2.2.2 <i>Regulamento Interno</i>	5
2.2.3 <i>Plano Anual de Atividades</i>	6
2.3 Grupo de Educação Física.....	6
2.3.1 <i>Núcleos de Estágio</i>	8
2.3.2 <i>Recursos Espaciais</i>	8
2.4 Turma	10
3 Processo de formação.....	13
3.1 Lecionação.....	14
3.2 Coadjuvação da Direção de Turma e Desporto Escolar	32
3.2.1 <i>Direção de Turma</i>	33
3.2.2 <i>Desporto Escolar</i>	38
3.3 Inovação e Escola Ativa	47
3.3.1 <i>Reações à Mudança - Estudo de caso da EBSC</i>	48
3.3.2 <i>1º Peddy-Paper “É muita fruta”</i>	54
3.3.3 <i>Torneio do Jogo do Mata</i>	57
3.3.4 <i>Missão Solidária</i>	59
4 Conclusões.....	62
5 Bibliografia	65
6 Anexos	68

Índice de Figuras e Tabelas

Fig. 1 - Pavilhão desportivo 1º e 2º Períodos.....	9
Fig. 2 - Ginásio	9
Fig. 3 - Espaço Exterior (E1 e E2 corredor lateral)	10
Fig. 4 - Interação das diferentes dimensões do comportamento do professor	25

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Aproveitamento na Disciplina de EF	11
Tabela 2 - Horário do DE.....	38

Abreviaturas

A – Nível Avançado

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AECS – Atividades Extracurriculares

AF – Aptidão Física

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação Inicial

CC – Conferência Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação de Jovens

CT – Conselho de Turma

CTT – Curso Tecnológico de Turismo

DE – Desporto Escolar

E – Nível Elementar

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EF – Educação Física

FB – Feedback Pedagógico

FCIV – Formação Cívica

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

I – Nível Introdutório

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT – Núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PCT – Projeto Curricular de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RI – Regulamento Interno

UE – Unidade de Ensino

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

1 Introdução

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de formação do estágio pedagógico, decorrido ao longo do ano letivo 2011/2012. Como grandes finalidades podem-se enumerar a identificação de potencialidades e dificuldades, bem como uma projeção de estratégias para resolver estas últimas.

Primeiramente, será apresentado um capítulo de contextualização onde se procura enquadrar o processo de estágio ao nível da escola, do Grupo de Educação Física (GEF), dos diferentes núcleos de estágio e da turma da qual estou responsável pela lecionação da disciplina de Educação Física (EF).

De seguida será realizada, uma reflexão sobre todo o processo de formação estando este organizado em três pontos centrais. O primeiro, lecionação, diz respeito às atividades de planeamento, avaliação e condução da disciplina de EF, realizadas com a turma. O segundo, coadjuvação da Diretor de Turma (DT) e Desporto Escolar (DE), enquadra as atividades de acompanhamento do DT e do DE, sendo este último composto pela atividade externa (núcleo de voleibol) e atividade interna (núcleo de ginástica e torneio de voleibol). O terceiro ponto procura apresentar um conjunto de atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio, com o intuito de solucionar alguns problemas da escola indo ao encontro dos objetivos traçados no Projeto Educativo de Escola (PEE).

A presente estrutura foi elaborada procurando enquadrar as tarefas do estágio o mais próximo possível do Estatuto da Carreira Docente 2012 *com alterações do Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro e de acordo com o artigo 7º do despacho n.º 5328/2011*, publicado em Diário da República, nº 61 de 28 de Março de 2011, pois considerei crucial no final deste processo de formação fazer a correspondência entre as competências apresentadas no Guia de Estágio 2011/2012, com o documento que rege todo o profissional docente.

Por fim, serão apresentadas as conclusões, onde procurei realizar um balanço final do processo apresentando as implicações do mesmo para a minha formação pessoal e profissional. De seguida será exposta a bibliografia utilizada.

2 Contextualização

2.1 Escola

Pretende-se neste capítulo fazer uma breve caracterização da Escola Básica Secundária de Carcavelos (EBSC), local onde se desenvolveu o estágio pedagógico do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), tendo em conta que este contexto influencia todas as tomadas de decisão que caracterizam o processo de estágio. O Projeto Educativo de Escola (PEE), serviu de suporte à realização da mesma.

Durante a década de 70, verificou-se um aumento da procura ao ensino, que ficou denominado de massificação escolar. Considerando a escassez de escolas públicas na área geográfica da Escola Secundária de Carcavelos, foi celebrado um acordo de cedência de cerca de dois terços das instalações do Colégio Maristas, no sentido de responder à grande procura registada. Esta situação durou de 1977 a 1986, ano em que a Escola Secundária de Carcavelos inaugurou as suas próprias instalações.

Em setembro de 2007 a escola passa a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), sendo a partir desse momento uma escola não só de 3º Ciclo e Secundário mas também de 2º Ciclo, alterando-se a sua denominação para EBSC (AEC, 2011b).

Com a criação do agrupamento ficaram associadas as escolas básicas de 1º Ciclo dos Lombos, Arneiro e Sassoeiros com Jardim de Infância. Por fim, no ano letivo de 2011/2012 foi integrado no Agrupamento o Jardim de Infância Conde de Ferreira.

O agrupamento encontra-se localizado no Concelho de Cascais, na freguesia de Carcavelos, estando as escolas situadas na zona limítrofe com as freguesias de S. Domingos de Rana, Oeiras e Parede, respetivamente a norte, este e oeste.

A EBSC situa-se numa área economicamente centrada no sector terciário. Em termos socioeconómicos, a população escolar integra grupos heterogéneos, apresentando um elevado número de alunos de uma grande diversidade de nacionalidades. Esta por sua vez é constituída por cerca de 30 técnicos auxiliares de ação educativa e 200 professores.

Na EBSC não existe grande variedade de cursos, contudo, tratando de uma escola básica e secundária com um total de 52 turmas, torna-se complicado abrir uma variedade de ofertas. No entanto, podemos verificar que apresenta 5 turmas de ensino noturno, 1 turma de Cursos de Educação de Formação de Jovens (CEF), no 9º ano e ao

nível de secundários os cursos profissionalizantes de técnico de turismo e especialização artística.

A EBSC apresenta uma direção muito dinâmica, que procura estar sempre atualizada com as orientações do Ministério da Educação. Assim, é de salientar a dinâmica implementada por esta no sentido de procurar responder aos problemas encontrados através de processos inovadores.

Por último, é importante referir neste tópico, que a EBSC pertence ao grupo de escolas nacionais que se encontra no Projeto Remodelação da Parque Escolar, encontrando-se na fase 3 de desenvolvimento. Este projeto tem como grande objetivo transformar os antigos pavilhões num monobloco, juntamente com a construção de um ginásio novo e de uma piscina prevista estar concluída apenas para a próxima época escolar. O Ginásio faz parte da obra já concluída, desde março de 2012. De ressaltar que no final da 2ª etapa de formação ocorreu a mudança para parte das instalações novas.

2.2 Análise Documental

Uma das primeiras tarefas a realizar pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) quando se estabeleceu na EBSC, enquanto local da realização do estágio pedagógico, foi analisar os documentos internos da escola de forma a melhor se enquadrar na dinâmica da mesma.

2.2.1 Projeto Educativo de Escola

O PEE, em vigor na EBSC, apresenta uma breve introdução na qual identifica algumas ideias que poderão levar ao aumento da qualidade de ensino nesta escola.

Para além disso, refere, ainda, que o PEE tem em atenção as metas definidas pelo Ministério da Educação a atingir até ao ano de 2015, sendo, portanto, a base na qual devem assentar todas as estratégias adotadas para a resolução dos problemas identificados dentro do seio escolar.

Refere, ainda, que os princípios orientadores do trabalho para o triénio compreendido entre 2012 e 2015 passam por trazer para a escola os pais e EE, responsabilizando-os pelo processo de formação académica dos seus filhos e educandos.

Assim, os objetivos perseguidos por esta instituição passam por reforçar a ligação com o meio social, através do aumento dos cursos profissionais e de formação de adultos. Este e outros temas serão abordados mais à frente no presente documento.

No que se refere às finalidades, o PEE refere que estas vão ao encontro do defendido pela constituição portuguesa, nomeadamente no que se reporta ao Direito à Educação e à Liberdade de Aprender e Ensinar. Neste sentido, para que estas finalidades possam ser atingidas, são enunciados uma série de princípios orientadores, assim como os seus critérios de êxito.

Por outro lado, no que se reporta às opções pedagógicas, o PEE estabelece as áreas de intervenção na escola para a promoção integral da pessoa humana, nomeadamente o desenvolvimento físico, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento do sentido ético. Neste último ponto são referidos os valores e as atitudes que devem ser perseguidos no seio escolar e, por sua vez, transmitidos aos alunos. Para cada uma destas áreas são identificados os meios através dos quais será realizada a sua promoção junto dos alunos.

Por último, são relatadas as metas de sucesso escolar nas disciplinas de Português e Matemática para todos os ciclos lecionados no AEC que devem ser atingidas no final de cada ciclo escolar, no triénio compreendido entre 2012 e 2015. É feita, ainda, uma comparação com as metas definidas pelo Ministério da Educação para o ano letivo 2014/2015.

O Plano de intervenção surge da elaboração de uma correspondência entre cada objetivo geral e os objetivos estratégicos que lhe estão associados. No sentido de operacionalizar estes objetivos, foram estabelecidos determinados procedimentos (de A a P), indicando os processos que lhes estão associados, as metas finais a alcançar e os indicadores que permitem verificar a concretização dos procedimentos.

O PEE é um documento global que serve de base para todos os outros documentos que venham a ser realizados pela escola. Assim, o PAA e o Plano Plurianual de Atividades assumem-se como os documentos operacionalizadores dos princípios e das metas estabelecidas no PEE, através da definição das estratégias a adequar, em relação às atividades a realizar, da organização pedagógica, da gestão orçamental e da definição das áreas prioritárias de intervenção. O RI, apesar de ser um documento mais fixo, constitui-se também como um documento operacionalizador, uma vez que contém as normas de funcionamento da Escola.

Sendo que o PEE é um documento estratégico da política orientadora do AEC, toda a comunidade educativa deverá estar envolvida na sua consecução.

Após a sua aprovação, em reunião de Direção, deverá ser divulgado. Assim, o PEE do AEC será apresentado à comunidade escolar, no início de cada ano letivo, de

diferentes formas consoante o destinatário: aos professores nas reuniões de departamento; aos alunos pelos professores titulares de turma no 1º CEB e DT no 2º, 3º CEB e ensino secundário; aos assistentes operacionais e administrativos pelos respetivos chefes; aos pais e EE pelos educadores, professores titulares de turma, DT e/ou pelas associações de pais; à comunidade educativa através da divulgação na página do AEC.

O PEE é avaliado anualmente, por um Grupo de Acompanhamento e avaliação do PEE, que é proposto pela Direção e Conselho Pedagógico. Esta avaliação permite validar e reorientar as suas linhas de atuação.

As principais informações que se procuram recolher através da avaliação do PEE são: verificar a adequação das metas e objetivos educativos à realidade da comunidade escolar, aferir o grau de consecução dos objetivos gerais estabelecidos e verificar a articulação entre o PAA e os objetivos do PEE.

Desta avaliação surge um relatório final, realizado com base nos indicadores e instrumentos de medida que fundamentam o grau de consecução do PEE. Este relatório é divulgado a toda a comunidade educativa.

O Conselho Geral avaliará a execução do PEE.

2.2.2 Regulamento Interno

Através da leitura do preâmbulo do Regulamento Interno (RI) do AEC percebe-se a necessidade da existência deste documento no seio de uma organização escolar. Como é referido no mesmo, procura-se estabelecer, em conformidade com a legislação em vigor, um conjunto de normas, regras e procedimentos que contribuam para um bom funcionamento da Escola, desenvolvimento dos bens comuns, de atitudes de respeito mútuo e de convivência tolerante, justa e autónoma (AEC, 2010).

Assim, é identificado, em primeiro lugar, o objetivo que pretende alcançar, de “organizar e disciplinar a atividade e as relações da comunidade educativa” e a abrangência do mesmo. O RI dirige-se a todos os que utilizam as instalações da EBSC como local de trabalho e a quem a ela recorra por qualquer motivo.

Importa ainda referir que neste documento são referidos os projetos essenciais à concretização do PEE, bem como as áreas de preferência ao estabelecimento de parcerias.

2.2.3 Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades (PAA) do AEC visa a concretização dos objetivos e finalidades preconizadas no PEE. Assim, propõem-se desenvolver atividades, visitas de estudo e projetos que possibilitem: uma diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem, adequando-se à matriz mental das novas gerações de alunos; a implementação de um trabalho inter e intradisciplinar; uma relação estreita entre a comunidade e a escola; o envolvimento de todos os intervenientes do processo educativo; a formação académica do jovem aluno, entendida como um processo de formação de uma pessoa na sua dignidade ética, estética e social, promovendo um espírito crítico, valores éticos de respeito e cidadania e valores estéticos.

No PAA as atividades são apresentadas cronologicamente, explicitando a data de realização. No sentido de apresentar cada atividade, são descritos os seus objetivos, os objetivos do PEE a que pretendem responder, o Departamento e o Grupo Disciplinar que a propõe, os dinamizadores e destinatários da atividade, os materiais e recursos necessários e, por fim, método de avaliação.

Através da análise do PAA pode-se constatar que as atividades estão distribuídas de forma equilibrada ao longo do ano, havendo 100 atividades planeadas para o 1º período, 117 para o 2º e 116 para o 3º.

As atividades propostas pretendem responder, maioritariamente, aos objetivos 1, 2, 3 e 4 do PEE (Anexo 1. Projeto Educativo da EBSC).

A análise das tabelas permitiu, ainda, constatar a preocupação de envolver toda a comunidade educativa do AEC, ou seja, professores, auxiliares de ação educativa, EE e alunos. Estas atividades serão analisadas maioritariamente sobre a forma de relatório.

2.3 Grupo de Educação Física

O GEF insere-se no Departamento de Expressões, à semelhança das disciplinas de Educação Musical, de Artes Visuais, de Educação Especial e, ainda, de opção artística (oferta de escola).

Este grupo é constituído por 10 professores, sob coordenação de um destes professores. São ainda parte integrante do GEF os cinco professores que estagiários, três da FMH e dois da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

Por norma, foi efetuada uma reunião por mês. No entanto, em caso de necessidade foram realizadas reuniões extraordinárias. Nestas reuniões foram debatidas todas as questões relativas à disciplina de EF, bem como quaisquer novas orientações

impostas pelos Órgãos de gestão e administração do estabelecimento educativo. Para além disso, o grupo, nas suas reuniões, procurou discutir todas as questões relativas à EF, nomeadamente a avaliação, questões relacionadas com a organização do roulement, manipulação e arrumação de materiais, entre outras. É de referir que as conclusões das conferências curriculares são debatidas nestas reuniões.

Ainda relacionado com as reuniões de grupo, pode-se afirmar que nestas é possível identificar formas de trabalhar bastante distintas e também posturas opostas de lidar com os assuntos discutidos, desde os mais interventivos aos menos participativos. Não querendo opor-me a nenhuma forma de trabalhar, até porque poderão ser igualmente produtivas, bem como estar relacionadas com personalidades distintas, penso que presenciar estas reuniões permite um maior crescimento profissional dos estagiários, bem como optar por um modelo/ideal de professor a seguir.

No GEF existe uma grande cooperação entre todos os professores. Um exemplo disto são as sucessivas permutas entre os seus membros. Isto permite que em caso de necessidade pontual um professor possa ver as suas aulas substituídas, bastando, para isso, que exista disponibilidade de horário dos restantes professores e que essa necessidade seja transmitida atempadamente. Esta medida tem como objetivo beneficiar os alunos, evitando que percam aulas e, conseqüentemente, tempo de prática, beneficiando da presença de um especialista na disciplina de EF.

O GEF possui diversos documentos com vista a que os professores que o constituem tenham uma base de trabalho idêntica, de forma a realizar um planeamento fundamentado e em busca dos mesmos objetivos. No sentido de reforçar este método de trabalho são ainda realizadas Conferências Curriculares (CC) por ano escolar com o intuito de aferir critérios e normas de avaliação e uniformizar algumas questões de planeamento.

Assim, destaca-se o plano plurianual, que contém os objetivos que se pretendem alcançar no final de cada ano letivo. Os “critérios e norma de avaliação” que identifica os domínios da avaliação sumativa na disciplina, bem como as suas ponderações para a nota final dos alunos. Este documento apresenta, ainda, as normas para atribuição de cada um dos níveis. Estas normas são definidas para cada uma das áreas de extensão da disciplina de EF, tendo por base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), constituindo, portanto, uma adaptação dos mesmos às características específicas da EBSC. Por último, interessa ainda referir o documento “perfil do aluno em EF 2011-2012” quais os objetivos que se pretender atingir em cada uma das matérias lecionadas.

O PAA do GEF, apresenta-se bastante extenso, apresentando uma grande diversidade de atividades. Estas atividades visam promover várias finalidades da disciplina de EF.

Tal como vem expresso no PNEF, com estas atividades pretende-se então “melhorar a aptidão física” dos alunos, promover “a autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos” e orientar “a sociabilidade no sentido de uma cooperação afetiva entre os alunos (...) em competição e também num clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal”.

Para cumprir estes objetivos o PAA do GEF contempla atividades de exploração, DE, atividade interna e atividades do Cascais Ativo. Estas últimas são atividades, por norma de carácter competitivo, entre as escolas do Conselho de Cascais, organizadas pela Câmara Municipal de Cascais.

2.3.1 Núcleos de Estágio

Na EBSC existem dois núcleos de estágio. O NEFMH composto por três estagiários (Edgar Mota, Patrícia Cardoso e Vítor Ilharco) e o Núcleo de Estágio da ULHT (NEULHT), composto por dois estagiários.

A existência destes dois núcleos revelou-se vantajosa na dinamização de algumas das atividades inerentes, visto que foi frequente a colaboração entre núcleos. Essa cooperação revelou-se mais evidente na realização da atividade de investigação e inovação pedagógica, preconizada no Guia de Estágio 2011/2012 da FMH, a qual foi realizada em conjunto pelos dois núcleos.

Esta cooperação promoveu também benefícios na EBSC visto que estes núcleos procuraram solucionar lacunas identificadas na escola e no GEF, proporcionando maior dinamismo à escola.

2.3.2 Recursos Espaciais

A EBSC durante este ano letivo esteve inserida no projeto de remodelação do Parque Escolar pelo que houve várias alterações aos recursos espaciais para a prática de EF. Deste modo, houve diferenças consideráveis dos espaços disponíveis durante os dois primeiros períodos para o último, sendo portanto pertinente realizar uma análise separada.

Assim, nos dois primeiros períodos não era possível lecionar no espaço exterior, uma vez que, os monoblocos das salas de aulas provisórias e todo o tipo de material necessário para as obras se encontravam neste espaço.

Deste modo, nestes dois períodos a lecionação de EF ocorria apenas no pavilhão desportivo. Este era dividido em três espaços de modo a ocorrerem três aulas em simultâneo como ilustra a Fig. 1 - Pavilhão desportivo 1º e 2º Períodos.



Fig. 1 - Pavilhão desportivo 1º e 2º Períodos

Como se pode observar os espaços são desiguais, sendo que o espaço do meio, que é mais reduzido, apresentava grandes limitações à prática adequada da disciplina de EF.

No 3º período foram introduzidos três espaços diferentes, visto que além da não ocupação dos espaços exteriores, foi também terminada a construção do Ginásio (GIN), tal como foi referenciado no capítulo de caracterização da escola, que se encontra ilustrado na Fig. 2 - Ginásio. Deste modo passaram a ser lecionadas aulas a 5 turmas em simultâneo. O GIN é o espaço menos polivalente, onde apenas é possível realizar Desportos Gímnicos e Atividades Rítmicas e Expressivas.



Fig. 2 - Ginásio

O pavilhão durante o 3º período foi dividido em dois espaços, o P1 e o P2. Sendo este o espaço mais polivalente da escola, onde podem ser lecionadas todas as matérias.

Por fim, o espaço exterior, presente na Fig. 3 - Espaço Exterior (E1 e E2 corredor lateral) dividiu-se em dois espaços, o E1 e o E2, compostos ambos por um campo de Basquetebol, meio-campo de Andebol e um pequeno corredor que pode ser utilizado para realizar jogos pré-desportivos ou, ainda, algumas disciplinas do Atletismo.



Fig. 3 - Espaço Exterior (E1 e E2 corredor lateral)

2.4 Turma

O processo de caracterização da turma começou a ser realizado logo no início do ano, ainda antes do primeiro contacto com a turma. Para a concretização do mesmo foram analisados os processos individuais dos alunos, os inquéritos de EF realizados pelos alunos na aula de apresentação, inquéritos diagnóstico geral da escola e dados dos testes sociométricos e de autoconceito.

A turma da qual estive responsável ao longo do ano letivo 2011/2012 foi de 7º ano, esta era constituída por 29 alunos, 13 elementos do género masculino e 16 do género feminino. A média de idades era 12 anos, existindo apenas três alunos com 13 anos.

A turma sofreu alterações uma vez que um aluno não chegou a se apresentar, tendo pedido transferência, tendo conduzido à entrada de um novo aluno. Após estas alterações verificou-se ainda a anulação da matrícula por parte da aluna A, que pediu transferência para uma escola londrina. No início do mês de dezembro surgiu mais um aluno novo, aluno B, sendo uma matrícula provisória até a abertura de um curso profissional para o qual o aluno seria transferido, no entanto, esta acabou por se tornar definitiva.

Considerando o 7º ano introdutório do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a turma apresenta uma constituição nova, esta surge como resultado das opções que os alunos tomaram para o seu currículo. Contudo, a EBSC tem 2º CEB integrado, sendo todos os alunos provenientes de turmas de 6º ano da EBSC. Esta proveniência é muito variada.

Através da aplicação do teste sociométrico verificou-se que na 1ª aplicação que existia uma clara preferência por formar grupos com os alunos da mesma turma de proveniência, existindo vários alunos controversos quer na dimensão afetiva como na disciplinar. Os alunos C e D eram claramente os rejeitados, havendo um aluno negligenciado. A 2ª aplicação não demonstrou tantas alterações como eram esperadas

sendo que os grupos se mantiveram sensivelmente os mesmos, apenas os rapazes foram aqueles que mais modificaram os seus grupos originais. A diferença mais significativa foi o reduzir considerável de alunos controversos, provando que a turma já se encontra mais consolidada. Importa salientar que os alunos rejeitados e o negligenciado continuaram iguais.

De modo geral, a turma é constituída por bons alunos, com vários alunos pertencentes ao quadro de excelência. Relativamente ao aproveitamento na disciplina de EF, como podemos verificar na Tabela 1, referente ao aproveitamento na disciplina no ano passado os resultados são muito positivos.

Aprovados com 5 valores	Aprovados com 4 valores	Aprovados com 3 valores
TOTAL 10 ALUNOS	TOTAL 10 ALUNOS	TOTAL 9 ALUNOS

Tabela 1 - Aproveitamento na Disciplina de EF

O trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo permitiu comprovar que se trata realmente de uma turma com grandes capacidades de desenvolvimento, empenhada e motivada o que permite a criação de um bom ritmo de trabalho.

De referir que a turma é bastante assídua e, por norma, trazem o equipamento adequado à prática. Ao nível da pontualidade a turma é mais irregular, sendo nas aulas de 45' onde se constata mais dificuldades, visto se tratar do segundo meio bloco e por vezes os alunos saem mais tarde da aula anterior.

O facto de praticamente todos os alunos gostarem de praticar AF e praticamente todos praticarem AF regularmente, exceto um aluno, é sem dúvida um aspeto que vem apoiar os dados referidos anteriormente.

O relacionamento com a turma permitiu comprovar a existência de alunos que necessitam de especial atenção. O Aluno C era um aluno que necessitava de especial atenção, uma vez que apresentava grandes problemas de concentração, não tendo hábitos de trabalho e adotava por constantes intervenções com comentários despropositados principalmente nos períodos de instrução. Contudo, verifiquei que quando introduzido num bom grupo de trabalho e em tarefas sem tempo de espera era um aluno que não apresenta grandes problemas e que no geral cumpria com as tarefas propostas.

O Aluno D, foi um aluno que foi corretamente caracterizado no 1º Conselho de Turma (CT), este foi identificado por alguns professores que o conheciam do ano anterior como descontrolado a nível emocional e com graves problemas de concentração e motivação. Durante o período da AI, obtive as mesmas conclusões, sendo que ao longo

do ano o seu processo foi muito instável com sucessivas participações disciplinares que conduziram a várias penas disciplinares como limpeza da escola culminando num processo de suspensão de 3 dias. Ao nível das aulas de EF, tive que ter mais atenção nas matérias para ele mais desmotivantes, no sentido de este não ficar parado para não adotar comportamentos fora da tarefa, e por outro lado, nas tarefas mais motivantes, como os JDC, como o nível de excitação é mais elevado acabava por arranjar conflitos com os adversários diretos. Neste sentido, foram aplicadas diferentes estratégias para me aproximar deste aluno e deste forma conduzir melhor o processo de aprendizagem, sendo que a utilização frequente de Feedback (FB) positivo a mais eficaz.

A Aluna E é uma aluna que requiere necessidades especiais devido às suas grandes dificuldades na maioria das matérias, sendo as Ginásticas de Solo e Aparelhos as matérias em que o seu desenvolvimento está mais atrasado, encaminhei-a logo nas primeiras sessões para o apoio extracurricular de Ginástica, a aluna demonstrou-se entusiasmada e interessada, contudo ao final de duas sessões começou a faltar ao apoio, tendo retomado depois de reforçar a necessidade da aluna recorrer a este apoio. Apesar do seu progresso significativo esta encontra-se bastante distante do perfil de um aluno de 7º ano saudável.

Quanto às conclusões resultantes do teste do autoconceito, visto não existirem dados de referência para comparar, considero que não é possível refletir em termos absolutos, sendo que as deduções relativas (intraturma) já foram apresentadas ao longo do documento.

Por fim, quanto ao comportamento é uma turma bastante respeitadora e cumpridora das normas de sala de aula, sendo que o gosto pela disciplina também conduz a um maior empenhamento nas tarefas propostas. No entanto, também são bastante exigentes ao nível da apresentação de novos exercícios e períodos de instrução visto que rapidamente desmotivam quando as coisas não são tanto do seu agrado.

Em suma, após realizado o estudo de turma verifica-se que é um grupo bastante heterogéneo proveniente de várias turmas distintas e que ainda não adquiriu completamente o espírito de turma, apesar de este sentimento ter evoluído ao longo do ano.

3 Processo de formação

O presente capítulo, tal como ficou exposto no 1. Introdução, pretende refletir sobre todas as atividades de estágio que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso encontra-se dividido em três pontos principais: O primeiro, lecionação, diz respeito às atividades de planeamento, avaliação e condução da disciplina de EF, realizadas com a turma. O segundo, coadjuvação da DT e DE, enquadra as atividades de acompanhamento do DT e do DE, sendo este último composto pela atividade externa (núcleo de voleibol) e atividade interna (núcleo de ginástica e torneio de voleibol). O terceiro ponto procura apresentar um conjunto de atividades dinamizadas pelo núcleo de estágio, com o intuito de solucionar alguns problemas da escola indo ao encontro dos objetivos traçados no PEE.

Importa ressaltar que esta organização está assim efetuada no sentido de facilitar aos leitores a compreensão do trabalho desenvolvido em todas as atividades. No entanto, o processo de evolução conseguido ao longo do ano letivo foi efetuado através de uma forte relação entre todas as atividades. Por exemplo, um melhor entendimento da turma realizado ao nível do acompanhamento da DT facilitou a minha intervenção ao nível das atividades letivas no que diz respeito à elaboração dos grupos, tal como, o treino específico requerido para o núcleo de DE de voleibol possibilitou que interviesse melhor ao nível do processo de ensino-aprendizagem dessa matéria no contexto da minha turma.

Antes de efetuar a leitura dos próximos capítulos é importante salientar que este estágio foi o culminar do processo de formação inicial, em que foram adquiridas competências referentes às “dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica com vista à integração do conhecimento proposicional e prático.” (FMH, 2011).

No entanto, este momento não corresponde ao culminar do meu processo individual de formação, sendo que este balanço tem também uma perspetiva projetiva em relação às áreas em que devo continuar a investir.

“Todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua, (esta) deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”

Lei de Bases do Sistema Educativo
(Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)

3.1 Lecionação

Segundo o Decreto de Lei, nº 15/2007 de 19 de Janeiro as três primeiras funções gerais de um docente são, “lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído”, “planejar, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas” e “conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação”.

Deste modo, dentro do processo de formação serão estas as primeiras atividades a serem analisadas, sendo referentes às três subáreas - planeamento, avaliação e condução – expressas no Guia de Estágio 2011/2012, tendo em conta que estas funcionam de forma integrada, iremos procurar também analisar as mesmas de forma conjunta.

Como nota introdutória importa referir que segundo o mesmo Decreto de Lei o docente deve desenvolver a sua atividade profissional de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional. Assim, todo o processo de lecionação foi de acordo com o PNEF, e mais concretamente com o Perfil do Aluno e Quadro Plurianual, que consistem em adaptações curriculares dos PNEF à realidade da EBSC.

Ponderando que se trata de um processo de formação, considero importante salientar que segundo Teixeira (2007), na perceção dos estagiários e orientadores, o planeamento e a avaliação consistem nas maiores dificuldades dos primeiros ao longo do ano letivo.

Em continuidade, fazendo uma retrospectiva, considero que também na minha experiência estas tarefas trataram-se dos dois focos de maior atenção, sendo que a avaliação foi aquela em que a preocupação se manteve até mais tarde. No entanto, pondero também que foi onde houve um maior processo evolutivo.

Quando cheguei à realidade da EBSC as decisões de planeamento pareciam-me pouco operacionais, sendo que de forma geral, não eram mais do que a divisão das matérias pelo tempo e espaço. Contudo, ao longo do ano, principalmente a partir do início da 2ª etapa de formação, quando procurei evoluir ao nível da condução de aula e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, percebi como o planeamento era a sustentação dessa evolução. Assim, só quando o planeamento é forte ao nível da clareza na definição dos objetivos e na definição de todas as estratégias para alcançar os

mesmos é que se pode ter sucesso nas outras subáreas. Deste modo, de seguida procurarei fazer um balanço desta evolução sentida ao longo do ano.

Relativamente ao planeamento da AI, tendo em conta que a EBSC, não tinha Protocolo de Avaliação Inicial, foi necessário adaptar o protocolo de avaliação geral existente a este momento específico. Para isso, foi necessário, para cada matéria, selecionar os objetivos que melhor espelhavam cada nível de avaliação - Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A) – uma vez que não tínhamos disponibilidade temporal para avaliar todas as competências respeitantes a todas as matérias. Para a realização desta tarefa, tal como Carvalho (1994) afirma, foi necessário um estudo exaustivo dos PNEF.

A seleção das competências e matérias derivou conjuntamente da análise do plano plurianual e da norma definida para o 7º ano, uma vez que não se justificava avaliar as matérias que os alunos ainda não tinham experienciado, como é o caso da Ginástica Acrobática, ou ainda avaliar competências relativas a níveis que não se tratavam de prioritários. Como os alunos de 7º ano só necessitam de ter um E para obter a classificação de 5 valores, apenas centrei a observação da AI, no nível I.

Quanto aos recursos temporais disponíveis, foi decidido na 2ª reunião do GEF que o período relativo à AI era de 15 de setembro a 28 de outubro, referente a 6 semanas. Ficou também definida uma semana para todos os professores aplicarem a bateria de testes do *Fitnessgram* de 17 a 21 de outubro, no sentido de avaliar a Aptidão Física (AF).

Depois de selecionadas as matérias, as respetivas competências a ser avaliadas e estipulado o período de tempo foi realizada uma análise ao roulement dos espaços, de modo a adequar a calendarização das matérias aos espaços disponíveis.

Aquando do planeamento procurei não conciliar matérias de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e que todas as matérias fossem avaliadas duas vezes, de modo a confirmar os registos obtidos. Considero que o planeamento poderia ter sido mais simplificado se conciliasse sempre as mesmas matérias na mesma aula e espaço. Tendo em conta que a rotação se efetuava de duas em duas semanas, permitia que uma semana me focasse mais numa matéria e na segunda na outra.

Na AI também foi avaliada a área dos conhecimentos com o intuito de identificar os alunos com mais dificuldades e principalmente para verificar o nível de conhecimento da turma e os conteúdos em que existiam mais dificuldades. Deste modo, para os conhecimentos foi elaborado, aplicado e avaliado um teste diagnóstico com os objetivos que se consideraram mais importantes da matéria que o GEF definiu para o 7º ano (Anexo 2 – Programa EF e Ficha de Estudo).

As dificuldades maiores, ao nível da AI, foram de adaptação aos espaços, havendo modificações constantes devido ao decorrer das obras, e ainda de efetuar os registos em simultâneo com a condução da aula derivadas essencialmente da falta de experiência,

sendo necessário introduzir algumas alterações ao planeamento no sentido de colmatar lacunas de observação, disponibilizando, assim, mais tempo para algumas matérias. Deste modo, numa próxima experiência terei a percepção que é necessário mais tempo para avaliar modalidades individuais que as modalidades coletivas, visto que, apesar de ser mais difícil de concretizar as coletivas ao nível de indicadores são mais fáceis de observar na medida que pode ser realizada por grupos nível.

Contudo, consegui avaliar todas as matérias a que me propunha, portanto, pondero que o planeamento foi bem refletido e fundamentado, articulando as informações das normas de avaliação (Anexo 3. Normas de Avaliação de EF), do protocolo de avaliação (Anexo 4. Protocolo de Avaliação) e do roulement (Anexo 5. Roulement 1º e 2º Período). Para cumprir com este objetivo foram essenciais as discussões pós-aula com a Professora Orientadora, de forma a adquirir estratégias que potencializassem o tempo de observação e a eficácia da mesma.

Deste modo, cumpri corretamente com uma tarefa fundamental. Pois segundo, Jacinto (1984) os processos avaliativos são de extrema importância no desenrolar de toda a ação educativa, devendo portanto ser equacionados pelos professores como uma questão prioritária a que urge dar o máximo de atenção.

Paralelamente, considero que utilizei de forma adequada os procedimentos da AI, na medida em que tive em consideração que a AI tem “como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente” (Araújo, 2007).

Deste modo, tal como refere Araújo, F. (2007), procurei através dos prognósticos suportar todo o conjunto de decisões curriculares, no sentido de definir metas a alcançar e assim atribuir um propósito ao processo de ensino-aprendizagem. Foi neste aspeto que senti maiores dificuldades, ou seja, através do diagnóstico conseguir prever as potencialidades de desenvolvimento dos alunos. Mais uma vez, tendo como base o diálogo com a Professora Orientadora e com os colegas de estágio do NEFMH, considero que esta dificuldade se deveu essencialmente à falta de experiência em realizar tarefas deste tipo. Contudo, após obtidos os resultados da AI e debatidos os mesmos com a Professora Orientadora, julgo ter tido facilidade em aplicar a diferenciação de ensino prevista nos PNEF.

De salientar, que no momento de planear a 3ª etapa do Plano Anual de Turma (PAT), houve espaço para corrigir diagnósticos e prognósticos, visto que neste momento já tinha mais experiência em identificar as potencialidades dos alunos. Deste modo, expressei de forma mais significativa a dificuldade de melhorar os alunos em todas as matérias, sendo que na nova versão eram mais notórias as matérias prioritárias, ou seja

aquelas onde pretendia ver mais ganhos por parte dos alunos, resultante também de um maior investimento.

Segundo Cortesão & Torres (1983) citado por Mascarenhas & Carreiro da Costa (1995), após a AI, o docente pode selecionar os objetivos do ano e estabelecer prioridades para a fase seguinte. No entanto, o professor não deve funcionar como um membro isolado, sendo que de acordo com as Metas de Aprendizagem:

“ A AI possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

As reuniões onde se tomam estas decisões denominam-se de CC, tal como foi referido no ponto 2.3. Grupo de Educação Física, estas são organizadas por ano escolar. Tendo em conta que o agendamento da 1ª CC do 7º ano foi bastante atrasado, houve a necessidade de realizar o PAT antes da concretização da mesma.

Deste modo, posteriormente foram introduzidas várias alterações no PAT no sentido de estabelecer um equilíbrio com as decisões tomadas em CC. Assim, nesta reunião, decidiu-se que não seria atribuída grande relevância à lecionação e consequente avaliação do Futebol e do Andebol, tendo em conta que os recursos espaciais existentes na EBSC, não havendo à data nenhum campo disponível com balizas. Por outro lado, aquelas matérias que foram identificadas como prioritárias, como a Ginástica de Solo, de Aparelhos e Voleibol ficaram definidas como alvo de especial atenção, visto ser aquelas onde os alunos, na generalidade das turmas de 7º ano, apresentavam maiores dificuldades.

De forma a expressar a prioridade destas matérias ao nível do planeamento, definiu-se na mesma reunião, que não seria dada a matéria de Ginástica Acrobática enquanto não fossem resolvidas as dificuldades ao nível das outras ginásticas (solo e aparelhos).

O PAT foi organizado e operacionalizado, mais uma vez, de acordo com as orientações dos PNEF, sendo que este foi organizado por 4 etapas (Anexo 6 – Tabela PAT), com diferentes objetivos, constituindo-se estas pela AI, já falada anteriormente, recuperação de matérias, aprendizagem e desenvolvimento, correspondendo à criação de momentos críticos de aprendizagem, sendo esta colmatada com um período de revisão e consolidação. Paralelamente foi tido em conta a necessidade de intervir nas diferentes áreas da EF, AFD, AF e Conhecimentos, como também ao nível das rotinas a

implementar na turma. De salientar que esta organização por etapas facilita a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que no final destes períodos mais pequenos foram realizados balanços que serviram para regular as etapas seguintes.

Relativamente, à preocupação de articular os Planos de Etapa e o PAT, considero que esteve sempre presente. No entanto, o processo foi um pouco inconstante pelas especificidades de recurso da EBSC no presente ano letivo, deste modo, será explicado de seguida mais pormenorizadamente.

Assim, ao analisar de forma crítica, verificamos que o planeamento da AI, apesar de consistir a 1ª etapa, pelas características que lhe estão associadas – diagnosticar para prognosticar – realizou-se antes do PAT. Por sua vez, o plano de 2ª Etapa, tendo em conta o período de tempo que decorre após a AI, foi realizado praticamente em simultâneo com o PAT. Deste modo, só os planos da 3ª e 4ª etapa, pela distância temporal que apresenta dos dois primeiros, permitiram de facto sentir as dificuldades e potencialidades de uma completa articulação entre o PAT e um plano de etapa, que serão expressas abaixo.

Deste modo, considero que o planeamento da 3ª etapa decorreu de acordo com o que estava expresso no PAT, sendo feita uma abordagem de todas as matérias do programa de 7º ano, através da sua distribuição por Unidades de Ensino (UE), que permitiram a realização de um trabalho de continuidade que estimulou o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, havendo neste sentido uma unidade pedagógica coerente entre planos.

Conformemente cuido que os documentos produzidos até ao momento espelham um equilíbrio entre as orientações enunciadas nos PNEF e pelos dados recolhidos pela AI. Pois, para a elaboração do plano 2º etapa, que era para a recuperação das matérias prioritárias, parti dos resultados da AI selecionando as matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades, e que no PAT procurei também planear mais vezes as matérias onde os alunos demonstraram mais dificuldades como é o caso da Ginástica de Solo. No plano de 3ª etapa foquei-me essencialmente nos dados existentes das avaliações formativas, tendo aproveitado este documento, tal como já referi anteriormente, para fazer uma última atualização dos diagnósticos dos alunos e os respetivos prognósticos.

No entanto, no plano de 4ª Etapa houve dificuldade em operacionalizar esta articulação visto que quer os espaços como o roulement sofreram uma modificação significativa (Anexo 7. Roulement 3º período). Sendo necessário ao nível da planificação recomençar praticamente do zero, contudo, os princípios e objetivos expresso no PAT foram mantidos, assegurando deste modo a articulação do trabalho desenvolvido. Estas modificações foram prementes visto que segundo as Metas de Aprendizagem “A

organização destas etapas deve considerar (...) as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação)”.

Depois de organizado o ano letivo por etapas, “É a altura do professor estimar o número de Unidades de Ensino (UE) - conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos - que progressivamente operacionaliza, decidir sobre a estratégia de composição dos grupos que lhe parece mais adequada, sobre as atividades de aprendizagem que irá propor aos seus alunos e os momentos em que pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo (avaliação).”

(Ministério da Educação, s.d.)

Deste modo, primeiramente é fundamental perceber a importância deste nível de planeamento. De acordo com Olímpio Bento (1998), as UE *“constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”*

O próximo passo foi identificar como deve ser construída uma UE, segundo Januário (1984), este planeamento deve conter cinco etapas, formulação de objetivos comportamentais terminais, estruturação de conteúdos, mobilização e disposição de recursos, avaliação e estratégia geral.

Remetendo para a minha experiência profissional ao longo deste ano letivo, considero que, mais uma vez, houve um claro processo evolutivo, principalmente da 1ª etapa de formação para a 2ª. Uma vez que, por um lado, mantive as aquisições já conseguidas, como por exemplo, apresentação dos grupos bem definidos de acordo com os objetivos que lhes estavam associados, exposição dos processos evolutivos dos alunos bem planeados, bem como, das estratégias e momentos de aplicação dos instrumentos de avaliação. Por outro lado, consegui novas aquisições principalmente ao nível da explicitação das estratégias de ensino que conduzem aos objetivos pedagógicos e ao nível da correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem.

Deste modo, a criação de um capítulo dentro de cada UE, após os objetivos operacionais, denominado de Situações de Aprendizagem foi essencial para esta evolução pois permitiu clarificar estes processos e juntamente com a estratégia de identificação das palavras-chave por exercício, permitiu relacionar de forma mais concreta as situações de aprendizagem com os objetivos pedagógicos. Por vezes, foram

criadas situações que ambicionavam estimular os alunos por via de tarefas mais simples que pretendiam encaminhar os alunos progressivamente para os objetivos finais de UE.

Concretamente, foi neste período que identifiquei a importância ao nível da “escolha das situações de treino/aprendizagem em cada UE, de acordo como os objetivos definidos para a etapa e com os aspetos considerados críticos na aprendizagem dos alunos.” (Ministério da Educação, s.d.). Ou seja, percecionei não só a importância de definir objetivos intermédios ao nível do planeamento, como a necessidade de retirar os alunos das organizações definidas por nível e matéria (i.e. 2x2 ou 3x3), no sentido de incrementar comportamentos que se consideram críticos na aprendizagem dos alunos.

Como foi explicitado anteriormente, considero que apenas a partir de 3ª etapa do PAT potencializei a articulação entre este e os planos de etapa. Quanto à articulação entre os planos etapa e de UE considero que foi muito bem conseguida, sendo que a realização atempada dos documentos veio, sem dúvida, privilegiar esta coerência.

Um dos fatores que permite expor esta articulação é o surgimento de algumas das alterações introduzidas a meio das etapas no sentido de recuperar objetivos da 1ª UE para as seguintes, visto existir a preocupação de cumprir com os objetivos de etapa. Como por exemplo a recuperação do basquetebol para a 2ª UE, visto na 1ª UE, devido a fatores externos, terem existido poucas aulas desta matéria. Esta preocupação demonstra que procurei garantir que as decisões do planeamento de etapa e unidade formam uma unidade coerente entre si.

Quanto à articulação entre planos de UE e aula considero que foi o nível de planeamento mais fácil de funcionar enquanto unidade porque estava a projetar para um curto espaço de tempo (três/quatro semanas). Deste modo, considero que demonstrei grandes potencialidades neste nível de planeamento visto que praticamente não existiram mudanças de um nível para o outro, sendo que se analisarmos progressivamente os balanços de UE, verifica-se que houve um processo evolutivo no cumprimento e articulação nestes níveis de planeamento.

Quanto à introdução da diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos, houve uma crescente preocupação sendo que atingiu o seu expoente máximo na 3ª etapa do PAT, visto que esta representa, por si só, um período de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Assim, ao longo deste período foram criadas, para todas as matérias lecionadas, exercícios de progressão, no sentido de os alunos evoluírem, sendo que nas matérias onde a turma apresentava níveis mais heterogéneos, foram criadas situações de diferenciação de forma a manter todos os alunos empenhados e motivados na aquisição de novas competências. Deste modo, nesta 2ª etapa de formação, considero que melhorei consideravelmente nesta competência, que se espelha de forma significativa

nas aprendizagens e ganhos dos alunos, pois tal como refere Costa (1997) esta tem uma repercussão positiva no progresso dos alunos.

Sem dúvida alguma, que a evolução ao nível dos registos de avaliação formativa foram essenciais para obter os objetivos diferenciados por nível.

O facto de no início do ano estar essencialmente focada nas questões de gestão e organização da aula, fez com que a construção e aplicação dos instrumentos da avaliação formativa (inicial e continua) fossem por várias vezes desvalorizadas. Contudo, houve uma evolução ao longo da 2ª etapa, nos instrumentos criados na área das Atividades Físicas e Desportivas (AFD), sendo que procurei na 2ª UE, criar instrumentos de avaliação simplificados que me permitissem facilmente aplicar ao longo de toda a UE. Ao longo da 2ª etapa planeei sempre quando iria aplicar os instrumentos de avaliação, sendo estes com base nas grelhas de observação. Na 3ª e 4ª etapa este processo de construção de grelhas e de apresentação dos seus parâmetros, critérios e condições de utilização evoluiu consideravelmente, passando a ser um ponto de reflexão nos planos de etapa e UE.

Assim, passei a utilizar uma grelha específica para cada UE que consistia em apenas uma folha que apresentava todas as matérias. Nestas grelhas surgiam a destacado os alunos considerados críticos, ou seja, aqueles que se encontravam no NI pelos últimos registos efetuados, de forma a serem os primeiros registos a ser realizados, para que pudessem ser verificados mais facilmente ao longo das aulas. A sua aplicação foi planeada para após cada sessão e sempre que era premente obter registos também foram realizados no decorrer da aula.

Deste modo, considero que quer a organização da grelha, quer a sua aplicação, foi muito positiva pois permitiu-me registar rapidamente o desempenho dos alunos, associar rapidamente os discentes aos grupos formados e não limitou a minha intervenção ao longo da aula.

Apesar de não ter criado instrumentos de avaliação formativa para as áreas da AF e Conhecimentos, exceto durante a AI, considero que devido a um acompanhamento próximo dos alunos com mais dificuldades nestas áreas permitiu que este aspeto não fosse considerado uma lacuna.

Quanto aos parâmetros e critérios que estavam latentes nos instrumentos, foram criados tendo como base o Protocolo de Avaliação da EBSC, que por sua vez foi construído tendo em consideração os PNEF.

Por último, não diferenciei os instrumentos utilizados na avaliação formativa e sumativa, estando estes dois processos intimamente associados. Assim, procurei atualizar constantemente os registos dos alunos em todas as matérias, sendo os últimos

utilizados como forma de avaliação sumativa, aplicando-os aos critérios definidos pelo GEF.

A evolução ao nível das estratégias de elaboração e aplicação das grelhas permitiu não só retirar mais dados como aumentar a sua fiabilidade e consequentemente melhorar a minha intervenção ao nível do processo de ensino-aprendizagem. Pois, tal como vem expresso nas Metas de Aprendizagem, é *“a avaliação contínua (que) permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos.”*

Relativamente à citação anteriormente apresentada, considero que consegui cumprir com a recomendação, uma vez que os procedimentos de avaliação formativa estiveram sempre adequados aos objetivos operacionais explícitos nos planeamentos de UE, sendo que tive a preocupação constante de aferir os diagnósticos. Segundo Carvalho (1994) a avaliação formativa pode assumir duas formas distintas, podendo ser realizada informalmente em todas as aulas ou formalmente como forma de balanço da atividade realizada.

Cuido que no caso de professores principiantes, como é o meu caso, a necessidade de fazer um juízo sistemático de diagnóstico é maior, pois existe mais possibilidades de este estar equivocado e assim prejudicar o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, desde a 2ª etapa de formação, que após todas as aulas efetivei registos em todas as matérias abordadas, sendo que houve necessidade de fazer adaptações, seja devido à evolução dos alunos, quer resultante de erros meus de diagnóstico. Nesta fase do ano letivo as adaptações efetuadas foram essencialmente devidas ao progresso dos alunos.

Quanto à segunda forma que a avaliação formativa pode assumir - formalmente, com maior foco no indivíduo – efetuei várias vezes ao longo da 3ª e 4ª etapa de formação principalmente nos alunos que apresentavam mais dificuldades no sentido de estes se focarem nos pontos prioritários e estarem centrados em alcançar um nível. Complementarmente, procurei fazer um balanço geral da atividade em relação à evolução da turma, obtendo este uma forma mais expressiva no final de cada UE. Segundo Carvalho, (1994) após um período/etapa de trabalho é importante a sua realização, com o intuito de procurar observar as aprendizagens que foram estimuladas, tentando perceber se os discentes caminham no objetivo pretendido.

Um aspeto muito positivo que o NEFMH produziu relativamente a esta competência durante a 1ª etapa de formação, foi a criação de uma ficha individual para os alunos e respetivos EE, durante a avaliação intercalar, que procurou transmitir as informações recolhidas nas três áreas, e que pretendia explicar, não só, o que era a AI, como também clarificar as normas de avaliação em EF.

Segundo Araújo (2007) “é fundamental que os alunos e os pais compreendam que cada uma das matérias tem três níveis e que cada um desses níveis tem os seus objetivos específicos, desta forma será mais fácil entenderem os critérios de avaliação que são estabelecidos em função desse currículo. Ou seja, o documento a divulgar a alunos e pais deverá incluir os critérios de avaliação, para além de todas as competências a desenvolver em cada uma das matérias, por nível de especificação (I, E, A), e dos objetivos da área da AF e dos conhecimentos”, factos que foram cumpridos na ficha elaborada.

Aproveitando o facto de o estágio promover o contacto com os EE por via das competências da Área 4 (coadjuvação da DT), sempre que recebemos um EE no horário de atendimento, procurei reforçar a informação apresentada anteriormente, fazendo um retrato da evolução dos alunos nas diferentes matérias.

O processo de informação dos alunos e dos EE foi reforçado no início da 3ª etapa de formação, uma vez que foi entregue uma ficha individual por aluno (Anexo 8. Ficha Individual por Aluno), que indicava para as várias matérias, com especial enfoque nas prioritárias, o nível em que o aluno se encontrava e quais eram as suas prioridades de desenvolvimento para atingir o nível seguinte ou consolidar aquele em que se encontrava. Deste modo, os alunos poderiam trabalhar de forma mais objetiva na 4ª etapa que era uma fase crítica de revisão e consolidação de todas as matérias.

Finalmente no processo de avaliação sumativa penso que as grelhas finais dos três períodos, espelham a aplicação clara dos procedimentos em função das três áreas de extensão da EF de acordo com as normas de referência para o sucesso criadas pelo GEF para o 7º ano. Deste modo, as notas atribuídas podem ser justificadas com base neste modelo. No entanto, existiram algumas exceções propostas, que em diálogo com a Professora Orientadora procurámos ajustar tendo em conta o processo de desenvolvimento do aluno.

Em suma, cuido que tanto no planeamento como na avaliação demonstrei uma forte capacidade de cooperar com os diferentes intervenientes.

Relativamente à inclusão dos alunos no processo de avaliação, inicialmente apresentou-se como uma dificuldade. O facto de não ter lecionado aulas na última semana do 2º período, fez com que não conseguisse aplicar a ficha de autoavaliação, que é um dos aspetos que auxilia a tornar o processo mais participado, nem consegui refletir e relembrar de forma mais organizada os critérios e normas de avaliação, que por vezes é difícil de dinamizar em pavilhão. No entanto, ao longo de todo o 3º período através das fichas individuais dos alunos, relembrei constantemente os níveis de todas as matérias e consegui culminar aplicando a ficha de autoavaliação Neste sentido, considero

que evolui significativamente, sendo que pelos diálogos estabelecidos com os alunos, consegui que na sua maioria tivessem perceção do processo de avaliação utilizado.

Quanto à participação no GEF, considero que inicialmente a participação era muito escassa. No entanto, fui evoluindo ao longo do ano, sendo que no final deste processo de formação consegui participar em mais momentos abertos à discussão por parte de todos os professores. No entanto, considero pertinente salientar que estes momentos de discussão, relativos ao planeamento e avaliação, não foram, apenas, centrados nas salas de reunião, sendo que sempre que possível, procurei debater algumas dúvidas com professores mais experientes do GEF, manifestando sentido crítico e iniciativa.

Em conclusão pode constatar-se que as questões de planeamento monitorizadas por um forte processo avaliativo são fundamentais para que o ano letivo decorra de forma organizada e centralizada no processo de ensino-aprendizagem. Tal como se pode constatar, inicialmente surgiram várias dificuldades, no entanto, considero que encarei sempre estas contrariedades como um desafio proposto, desafios esses que aceitei prontamente e procurei resolver através de um forte investimento no estudo autónomo e assente num constante espírito de cooperação, respeito e interajuda presente no NEFMH, sendo este mais estreito com o meu colega Vítor Ilharco, visto este estar também responsável por uma turma de 7º ano. Deste modo, todas as decisões foram refletidas em conjunto, procurando estabelecer as melhores soluções com vista aos objetivos traçados.

Assim, após concluído o momento de reflexão acerca dos processos de avaliação e planeamento torna-se premente verificar as suas implicações para o comportamento do professor na condução das aulas propriamente ditas.

Importa salientar que a minha experiência na condução de aulas não era completamente nula, visto que no ano anterior já tinha lecionado aulas de AFD, através das Atividades Extra Curriculares (AECS) ao 1º ciclo e que acumulo há vários anos a função de treinadora de ginástica formativa. No entanto, não considero que este fator tenha sido impeditivo de continuar a melhor, pelo contrário, houve uma preocupação clara de procurar novos desafios e de aproveitar todos os momentos de reflexão de práticas que o processo de formação de estágio permite.

Ao longo desta experiência de formação, agora findada, consegui perceber que as estratégias de intervenção pedagógica do professor ao nível da condução estão intimamente associadas. Deste modo, ao desenvolver momentos de instrução claros, os alunos não vão ter dúvidas sobre que tarefas realizar, o que vai conduzir a aulas mais organizadas e fazer com que o seu tempo de empenhamento motor seja mais elevado. Por outro lado, quanto melhor organizadas (material, grupos) estiverem as aulas ao nível do planeamento, mais tempo em tarefa têm os alunos. O facto de os alunos perceberem

onde estar, o que fazer, e para onde ir, resultado de uma boa organização e instrução, inibe os comportamentos de indisciplina, o que conduz a um clima de aula positivo pois os alunos estão mais motivados na tarefa.

Por fim, estando estas condições resolvidas o professor está mais “livre” para intervir na aula melhorando a sua qualidade do FB.



Fig. 4 - Interação das diferentes dimensões do comportamento do professor

Relativamente à dimensão instrução esta surgiu essencialmente associada a três momentos distintos: a instrução inicial, a instrução dos exercícios ao longo da sessão e o balanço final da aula. Considero que foi respeitada a preocupação de estes momentos serem tão breves quanto possível.

A instrução inicial diferenciou-se essencialmente em dois formatos. O primeiro formato, relativo às primeiras aulas de UE, foi um pouco mais longo no sentido de expor os objetivos das mesmas de forma mais minuciosa, e ainda as formas de organização das sessões seguintes. O segundo formato, associado às restantes aulas, derivado de ter as UE bem estruturadas, foi no geral um momento de instrução inicial muito breve apenas realçando os aspetos mais importantes das aulas anteriores, quer aspetos menos positivos no sentido de funcionarem melhor, quer os aspetos positivos no intuito de serem transferidos para a presente aula. Estes momentos serviram ainda para introdução de exercícios novos para toda a turma.

Segundo Siedentop (1991) citado por Rosado, A. & Mesquita, I. (2009), a instrução deve cumprir com cinco fases, apresentação do objetivo da sessão, relação com as sessões anteriores, apresentação dos conteúdos propriamente ditos, apresentação das condições de realização e das normas organizativas e controlo da compreensão. Sendo esta última fase essencial para assegurar a compreensão por parte dos alunos. Deste modo, refletindo sobre as práticas ao longo de todo o processo de formação, adaptando aos diferentes momentos que apresentei anteriormente, considero que cumpri com estas fases sem dificuldades de maior.

Como ponto positivo, gostaria de salientar algumas das estratégias que utilizei de forma a otimizar estes procedimentos de informação. O questionamento, tanto o dirigido à turma em geral como a um aluno em particular, que permitiu manter a turma mais concentrada e focada nos aspetos mais importantes, a demonstração, no sentido de reforçar pontos críticos dos exercícios impedindo que se realizassem erros desnecessários, e a direção, ou seja, se pretendia introduzir um exercício novo comum a um grupo de alunos optava por chamar todos e fornecer a informação em simultâneo, esta estratégia permitia de forma eficiente chegar a todos os alunos.

Paralelamente, tendo em conta que ao longo do ano foi sentida maior dificuldade em manter os alunos em silêncio durante os períodos de instrução inicial, optei por vezes por diferenciar as estratégias fazendo as instruções após o aquecimento ou faseada pelos momentos dos exercícios. Considero que estas experiências foram positivas tendo a turma respondido bem nestes momentos criados.

O balanço final da sessão foi um ponto que mantive ao longo de todo o ano, nem que fosse apenas por um minuto, era uma rotina das sessões juntar todos os alunos e perguntar se haviam dúvidas. Quando o tempo permitia ou se necessário realizava um ponto da situação ao nível do cumprimento dos objetivos definidos e ainda procurava manter os alunos motivados para o progresso constante, através de um reforço positivo. Ainda neste período, reforcei sempre as questões de organização da turma e de arrumação e desmontagem do material.

Por último, quanto à dificuldade apresentada ao longo do ano e que no sentido projetista pode ainda ser melhorada é falar depressa demais em alguns momentos, sendo que por vezes dificultava o entendimento por parte dos alunos.

Ao refletir sobre os estilos de ensino utilizados, concluo que utilizei maioritariamente sempre os mesmos, ou seja, os estilos de ensino de comando e tarefa estando este último associado ao trabalho por estações. Apesar de considerar que estes estavam adequados aos objetivos operacionais e estruturas organizativas selecionadas, penso que poderia ter lucrado mais recorrendo mais frequentemente a outros estilos também utilizados, como recíproco, convergente e descoberta guiada, visto que estes caminham progressivamente para os estilos divergentes, segundo o espectro dos estilos de ensino em EF de Mosston, (1990) citado por Gozzi, M. & Ruete, H. (2006), permite aos alunos a produção de novo conhecimento, através da resolução de problemas, refletindo sobre os mesmo.

Relativamente à dimensão organização, considero que foi um ponto muito forte desde o início do ano, sendo que a experiência anterior, em idades mais baixas foi crucial para o sucesso nesta dimensão.

Deste modo consegui cumprir com algumas estratégias base como a manutenção das regras estabelecidas desde o início do ano letivo e do rigor no que remete para as questões de montagem e desmontagem de material e transições na aula.

No entanto, como desafio proposto, foi feito um grande esforço no sentido de modificar as estruturas organizativas aplicadas e naturalmente os procedimentos de gestão da aula, recorrendo à organização massiva e mista proposta no relatório de 1ª etapa. Relativamente a este, considero que o balanço é muito positivo pois o alterar do modo de funcionamento das aulas não significou um declínio do nível de organização, pelo contrário. Apesar do nível de exigência ser maior pondero que os alunos conseguiram responder aos objetivos propostos, sendo que pessoalmente foi uma experiência de formação muito rica permitindo passar por diferentes situações de gestão de aula.

Apesar de a turma não apresentar problemas maiores de disciplina, considero que o sucesso nesta área está muito dependente da minha postura na aula, sendo sempre muito interventiva. Neste sentido, procurei definir claramente as rotações e mudanças de exercícios e ainda exigi à turma que se aplicassem em todos os momentos das aulas, para isso, foi essencial dominar as questões de planeamento.

Tendo em conta que as aulas estavam geralmente bem planeadas e organizadas, permitiram que tivesse um grau de exigência elevado em relação ao tempo de prática solicitado aos alunos, bem como, fosse exigente comigo ao nível da frequência e conteúdo do FB fornecido aos alunos. Por consequência, não houve grande necessidade de fazer adaptações de gestão ou conteúdo no decurso da aula, no entanto, sempre que surgiram situações ao nível da gestão das aulas que pudessem ser adaptadas no sentido de se traduzirem em potenciais ganhos nas aprendizagens dos alunos ou no tempo de prática disponível, foram prontamente adotadas.

Tal como já referi anteriormente a turma não apresentou problemas significativos de indisciplina ao longo do ano, no entanto, considero que demonstrei evolução relativamente ao objetivo de ter uma presença mais ativa ao nível dos FB de controlo à distância, tendo para isso melhorado ao nível da minha colocação de voz.

Simultaneamente, procurei ter diversas conversas com os alunos mais perturbadores do normal funcionamento da aula, no sentido de aumentar a responsabilização dos mesmos e procurei a separação destes por grupos distintos, tendo conseguido manter estes alunos focados nas aulas.

De um modo geral, considero que consegui passar para os alunos a noção de quais os comportamentos adequados uma vez que mantive uma postura constante na repreensão de comportamentos negativos e de valorização dos comportamentos positivos.

Relativamente aos processos de prevenção e remediação considero que por norma não deixei passar em vão comportamentos indisciplinares, procurando uma justificação por parte dos alunos e que estes percebessem o porquê de esse comportamento ser impróprio, seja por questões de segurança do próprio, dos colegas, de manutenção do material, ou ainda, por perturbar o normal funcionamento da aula. Segundo Domingues (1995), citado por Pereira, T. (2006), o controlo disciplinar visa efetivar três fins distintos: precaver o aparecimento de indisciplina; solucionar situações reais ambíguas para o professor; e proporcionar condições que conservem os seus efeitos para além da ação. Neste sentido, considero que fiz um bom trabalho essencialmente ao nível da prevenção e da conservação dos efeitos da ação ao longo do ano.

Uma experiência muito positiva foi verificar que existem diferentes formas de chamar à atenção os alunos, sendo que uma estratégia pode ter resultados diferentes com base nas convicções de cada um deles. Por exemplo, verifiquei que com um dos alunos mais problemáticos a nível disciplinar que a repreensão dos comportamentos indisciplinares estimulavam mais comportamentos indisciplinares, enquanto o FB positivo assente no reforço das capacidades do aluno acabava por inibir ao longo da aula os comportamentos indisciplinares e manter o aluno mais focado e empenhado nas tarefas.

A relação apresentada anteriormente está intimamente associada com a próxima dimensão que é o clima relacional. De facto, considero que houve melhorias significativas, resultado de se tratar de um dos objetivos do comportamento do professor presente nas últimas duas etapas de formação, não por ter considerado que o clima era negativo, mas por sentir que poderia adotar uma postura mais próxima dos alunos.

Deste modo, pondero que melhorei o clima com mais FB positivos ao longo das aulas e também com instruções mais descontraídas, abrindo mais vezes espaço a diálogo com os alunos e assim consegui fomentar uma maior aproximação dos mesmos. Com estas estratégias consegui cativar alguns dos alunos com mais dificuldades para a prática de atividade física e com o aumento da confiança no professor superaram algumas dificuldades, principalmente ao nível da Ginástica de Aparelhos onde houve progressos significativos. Deste modo, consegui proporcionar um bom clima de aula quer ao nível das relações interpessoais como de motivação para a tarefa, essencialmente através da definição do sucesso, valorizando tanto o resultado com o esforço através do elogio, tal como vem expresso no artigo de Rosado & Ferreira (2009) citado por Rosado, A. & Mesquita, I., (2009).

Tendo em conta que, de modo geral, obtive resultados positivos nas dimensões apresentadas anteriormente, consegui desenvolver condições favoráveis ao desenvolvimento da qualidade do meu FB.

Relativamente à minha prestação quanto à observação/ diagnóstico considero que foi extremamente trabalhada e sofreu um claro processo de desenvolvimento desde o início do processo de formação. Tal como já referi anteriormente ao nível do planeamento, na 2ª etapa de formação defini nos planos de UE palavras-chave por exercício o que permitiu focar a minha observação nos pontos críticos. Paralelamente, o facto de ter uma experiência anterior enquanto treinadora de ginástica faz com que tenha mais presente a intencionalidade em diagnosticar os “problemas” na realização dos exercícios. Deste modo, estes fatores conduziram a que tivesse um acompanhamento das aprendizagens dos alunos muito ativo e consequentemente a frequência e a qualidade do FB também aumentaram.

Neste sentido, considero que foram suprimidas as dificuldades iniciais em conciliar as minhas potencialidades de observação com as questões de gestão da aula, sendo que a partir da AI consegui conciliar sem problemas estas tarefas. As estratégias passavam por nos primeiros minutos de cada exercício ou tarefa procurar primeiramente identificar problemas referentes à organização e quando estes estavam resolvidos focava-me quase exclusivamente nos objetivos a ser cumpridos.

Desde modo, senti uma evolução significativa ao longo de toda o ano, pois com os objetivos bem definidos por exercício, consegui variar o meu FB quanto à direção (turma, grupo, aluno) e também quanto à forma (auditivos, visuais e Quinestésicos) permitindo intervir de forma mais regular em todas as estações, mais do que uma vez por rotação, centrando-me essencial nos pontos críticos dos exercícios, indo deste modo ao encontro do que é referido por Rosado (1995), citado por Rosado, A. & Mesquita, I.(2009), sendo que segundo este a organização do FB deve resultar de uma correta gestão das suas diversas variáveis, como a quantidade de intervenções, grau de especificidade das intervenções, o objetivo da intervenção, a forma, o momento, a direção e a relação deste com a informação anterior, e o modo de distribuição.

Pondero que fatores como a definição de grupos de nível, o estudo autónomo nas diferentes matérias e novamente a definição de palavras-chave, foram determinantes para o meu sucesso nesta evolução, sendo representativo ao nível das aprendizagens dos alunos.

O principal desafio, principalmente na última etapa, foi evoluir significativamente no ciclo de FB, pois pelo facto de tentar chegar a todos os alunos por vezes acabava por confirmar o desempenho dos alunos à distância e não comunicava regularmente esta observação aos mesmos. No entanto, como a 4ª etapa era de consolidação e revisão e não era necessário um controlo tão grande das situações de aprendizagem, consegui concretizar de forma mais frequente o fecho do ciclo de FB.

Mais uma vez, numa visão projetista, deverei procurar fechar mais vezes o ciclo de FB, principalmente nos momentos críticos de desenvolvimento da aprendizagem, pois é nestes períodos que a informação de retorno pode ser fundamental para ocorrer um salto qualitativo. Pois tal como Rosado e Mesquita (2009) referem, após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno é fundamental que este receba uma informação de retorno para ver o seu desempenho melhorado, sendo que com base nos estudos de Carreiro da Costa (1988), Graça (1991) e Rodrigues (1995) citados por Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) o FB e o empenhamento motor são as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem.

Deste modo, considero que o meu acompanhamento das atividades foi bastante ativo obtendo elevados níveis de empenhamento e motivação dos alunos nas atividades, principalmente, tendo em conta que se trata de uma turma de 7º ano.

Em conclusão, pondero que a evolução significativa em todas as dimensões foi obtida graças a um sentido de objetivo partilhado com a Professora Orientadora e colegas de estágio aquando da realização das sessões pós aulas, sendo que todas as recomendações foram transpostas para os planos de etapa e UE, traduzindo-se em objetivos a ser melhorados no comportamento do professor.

Outro método fundamental que permitiu monitorizar o meu processo de evolução e dos meus colegas no NEFMH foi o Projeto de Observação traçado na 2ª etapa de formação. De facto, através da observação de praticamente todas as aulas dos meus colegas, exceto a aula de 90' do meu colega de estágio Vítor Ilharco, por ser coincidente com as minhas atividades da área 4, e de aplicação de uma ficha de observação concebida pelo núcleo, consegui perceber melhor todo o processo de evolução na lecionação.

No projeto referido foram respeitados todos os processos que tinha definido individualmente ao nível das aulas da turma principal, da semana a tempo inteiro e das aulas de 1º ciclo. No entanto, a observação dos pares no núcleo não foi tão orientada quando poderia ter sido, visto nem sempre ter presente os objetivos principais sobre os quais deveria recair a minha atenção.

A semana a tempo inteiro merece destaque neste relatório visto ter sido uma experiência fundamental para perceber realmente o que é ser um profissional de EF na escola, visto expor um conjunto de tarefas práticas do quotidiano do professor que eu não tinha noção enquanto dinamizava só uma turma. Resumidamente, a primeira situação com a qual não me tinha deparado é a importância da articulação do trabalho nas turmas do mesmo ano ou anos próximos. Ou seja, um professor normalmente, tem a maioria das suas turmas no mesmo ciclo de ensino e dinamiza várias aulas sucessivas, tentando-se, por norma, que nestes casos o professor se mantenha no mesmo espaço,

logo, se for procurada esta articulação, as situações de montagens podem ser muito idênticas. A experiência de horário completo permitiu ainda descomplicar de certo modo as minhas aulas, ou seja, quando só tinha que me preocupar com aulas da turma principal acabava por me centrar muito nessa tarefa, desde a semana de 22 horas que consegui estar mais descontraída na leção dessas aulas, permitindo assim evoluir na dimensão clima, como tinha traçado, e conseguir arriscar mais em diferentes formas de dinamizar as aulas. Outro aspeto positivo desta semana foi a maior proximidade dos professores do GEF, sendo que a colaboração dos mesmos no planeamento das aulas foi fundamental para me inteirar rapidamente da turma e adotar formas diferentes de dinamizar as aulas.

Em suma, a experiência de horário completo foi muito importante para a minha formação, pois considero que se não tivesse passado por esta experiência futuramente, quando entrasse realmente na escola, iria sentir um choque de realidade. Para obstar isso foi fundamental dinamizar aulas com turmas bastante díspares, desde turmas que eram apresentadas como sendo turma exemplares, até turmas que por vezes manifestam comportamentos maiores de indisciplina e experienciar os diferentes ciclos de ensino, sendo que atualmente consigo diferenciar as estratégias a adotar para cada um deles.

A dinamização das aulas de 1º ciclo, pessoalmente, não foram tão surpreendentes pelo facto de no ano letivo anterior ter estado a lecionar AECS ao 1º ciclo, neste sentido já tinha noção da importância da diferenciação de estratégias, principalmente, ao nível da adequação da linguagem e do redobrar do cuidado ao nível das questões de gestão da aula. No entanto, não deixou de ser uma experiência positiva pelo facto de ser numa realidade distinta daquela a que estava acostumada e por se tratar de um projeto em que existe a parceria com as professoras de 1º ciclo que se encontram presentes na aula. Apesar de não se ter verificado nas minhas sessões, considero este projeto muito rico, pois se as professoras intervirem na aula, colaborando com o professor de EF, podem conduzir a ganhos mais significativos por parte dos alunos, visto apresentarem um conhecimento mais aprofundado dos mesmos.

Quanto à observação das aulas de outros professores do GEF, considero que se manifestou numa experiência muito enriquecedora ao nível da recolha de diferentes formas de organização, rentabilização do espaço e dos materiais, da aprendizagem de exercícios inovadores, quer específicos de uma matéria, quer da fase de aquecimento e com menos frequência da obtenção de exemplos de reações a determinados comportamentos dos alunos.

Quanto à observação de outros núcleos de estágio só foi possível realizar duas visitas, no entanto, considero que foram experiências muito ricas pois permitiram contactar com outras realidades e através da identificação das

dificuldades/potencialidades de outros estagiários pude ajudar traçar novas estratégias para as nossas aulas.

Para concluir, considero que cumpri com os compromissos planeados e que mantive um clima de cordialidade, respeito e principalmente responsabilidade e iniciativa quer para como os alunos, EE, CT, professores do GEF e Professores Orientadoras, quer para com o meu processo individual de formação, tendo sempre presente de como a manutenção deste compromisso era essencial para a qualidade das práticas educativas por mim realizadas.

Não posso concluir este capítulo, sem deixar presente que o espírito de trabalho colaborativo e de interajuda presente no NEFMH foi essencial na produção de um clima positivo que contribui para o sucesso de todos. O facto de o NEFMH apostar fortemente no desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o trabalho do estágio em grupo, permitiu que todos conseguíssemos superar mais depressa as nossas dificuldades, na medida em que, o engano após reflexão conjunta deixava se ser automaticamente um erro de todos e que uma potencialidade de um passava também a uma possível potencialidade para todos.

3.2 Coadjuvação da Direção de Turma e Desporto Escolar

O professor para além dos papéis de sala de aula deve ser um membro ativo da comunidade escolar. Pois, segundo o art. 35 do Decreto de Lei, nº 41/2012 publicado a 21 de fevereiro de 2012, para além das funções de planeamento, condução e avaliação da disciplina a que professor se encontra habilitado, faz parte dos deveres profissionais, entre outros, “promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou PEE, dentro e fora do recinto escolar;” (...)” organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos;” e “acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e EE”.

Deste modo, o estágio profissional como pretende formar o estagiário em todas as vertentes profissionais da carreira docente inclui um conjunto de atividades paralelas que serão abordadas de seguida.

3.2.1 Direção de Turma

“Ser DT é um cargo muito importante no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma e no estabelecimento de colaboração entre a escola e a família. É um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de comunicação, de relacionamento interpessoal, entre outras.”

(Zenhass, 2006).

Após a análise da citação verifica-se a importância desta oportunidade de formação que possibilita ao professor estagiário conhecer e dominar as tarefas do DT.

Analisando o trabalho desenvolvido com a DT verifica-se que passei por um claro processo evolutivo (Anexo 9. Balanço DT). Deste modo, consegui formular um esquema mental muito concreto relativamente às atividades de DT, nos três âmbitos que lhes estão associados, escola-escola, escola-família e escola-alunos.

O facto de estar possibilitada de participar de forma ativa em todas as atividades criou condições para aprender mais, sendo que tive a preocupação de ir definindo focos de investimento e de maior autonomia na dinamização de algumas tarefas ao longo do ano. Após concluído o processo pondero ter concretizado esses objetivos como se poderá analisar de seguida.

Ao nível da intervenção escola-escola a participação da DT é essencial como elemento de ligação, sendo um incentivo ao trabalho cooperativo entre professores e DT. Este expõe-se essencialmente em duas atividades distintas as reuniões de DT e as reuniões de CT.

As reuniões de DT organizam-se de acordo com os ciclos de ensino, sendo que estive presente nas reuniões da coordenadora do 3º ciclo, estando presentes nas mesmas todos os DT de 3º ciclo.

Ao longo do ano letivo estive sempre presente nestas reuniões, permitindo perceber as funções do DT e a importância da articulação do trabalho entre os diferentes DT. No presente ano letivo verificaram-se seis reuniões de DT, sendo duas por período, uma sensivelmente no início do mesmo e outra no final. Nas reuniões de DT é onde a minha participação é menos conseguida, no entanto, é característica de todos os presentes, visto que quem assume o papel central é a coordenadora.

As reuniões tiveram como objetivo transmitir informações gerais sobre o desempenho deste cargo, as funções que lhe estão inerentes, aferir formas de atuação e de organização durante os CT, e ainda, realizar um balanço do trabalho desenvolvido.

De salientar que apesar de não consistir num ponto caracterizador destas reuniões, por vezes eram transmitidas algumas decisões da direção e do conselho pedagógico que não estavam intimamente associadas ao trabalho do DT, pondero que esta situação se verificava, uma vez que se realizam mais frequentemente estas reuniões que as de departamento, que se concretizam apenas uma vez por período.

Um dos pontos que considerei muito positivo destas reuniões foi o constante atualizar dos DT das legislações que iam saindo que estavam associadas com as suas competências. A coordenadora fazia um breve resumo dos pontos mais importantes e disponibilizava os decretos-lei por e-mail para os mais interessados consultarem. Considerei este método de trabalho interessante visto que apelava à participação e debate os professores, ao invés de se seguirem apenas pelas normas.

As Reuniões de CT, realizaram-se na presença de todos os professores da turma, da delegada e subdelegada e da Representante dos EE.

Os CT realizam-se essencialmente em três momentos distintos, no início do ano letivo, a meio do período e no final de cada período. De acordo com estes momentos surgem pontos de ordem muito diferenciados, como apresentação dos professores, caracterização da turma, definição de estratégias conjuntas e para apresentação e discussão das avaliações intercalares e sumativas.

Na 1ª etapa, no 2º CT, foi-me dada a oportunidade de apresentar o 1º ponto do Projeto Curricular de Turma (PCT), referente à caracterização da turma e o estudo sociométrico, participando também de forma ativa no preenchimento do PCT durante a reunião. No 3º CT, tendo em conta que se tratava de uma reunião de avaliação e as inúmeras tarefas que tinham de ser cumpridas, foi mais difícil de participar ativamente. No entanto, participei no processo de confirmação das notas, emissão das pautas finais, conclusão da ata e elaboração dos documentos que constam em anexo da respetiva ata, como sendo as sínteses dos planos de recuperação e acompanhamento.

Na 2ª etapa de formação no 4º CT, referente à Avaliação Intercalar do 2º período, considero que aumentei mais uma vez a minha participação, tendo efetuado o balanço do trabalho realizado na disciplina de Formação Cívica (FCIV), ajudei com parte ativa na correção do PCT, principalmente ao nível das medidas para a turma e em conjunto com a DT fiz um resumo dos contactos com os EE até ao momento. Por motivos de força maior não pude estar presente no 5º CT, referente à avaliação sumativa do 2º período, sendo que não apresentei uma participação tão ativa na preparação do mesmo como gostaria, no entanto, colaborei na definição das notas e comportamento da disciplina de FCIV e no

lançamento do comportamento de todas as disciplinas, calculando a nota proposta para levar a aprovação em CT.

Na 3ª etapa, ainda não se realizou nenhum CT, visto que não existe avaliação intercalar, sendo que o 6º CT será referente à avaliação final, a realizar no dia 22 de junho.

Em conclusão, considero que nestas reuniões consegui uma participação bastante ativa, tendo uma presença crescente ao longo do ano, através de um trabalho conjunto com a DT, tanto na preparação como na dinamização das mesmas.

Quanto à elaboração da ata resultante, nem sempre tive uma participação tão ativa, uma vez que a DT realiza a estrutura geral da ata em casa. No entanto retirei sempre o máximo de dados durante as reuniões de forma a colaborar na conclusão da mesma.

A intervenção Escola-Família está marcada essencialmente pelo contacto com os EE, sendo que é fundamental a participação desta figura no processo ensino-aprendizagem. Deste modo é premente o papel do DT no sentido de dar a conhecer aos EE o máximo de informações relativas a este processo, com o intuito de se realizar um trabalho conjunto entre a escola e o meio familiar. De referir que a Representante dos EE, tem uma função essencial neste trabalho, sendo o elo de ligação entre as estratégias definidas nos CT e os restantes EE.

O principal meio utilizado para o contacto com os EE era o horário de atendimento aos EE sendo que segundo a coordenadora de 3º ciclo o DT dever-se-ia incentivar a utilização do mesmo. Neste período acompanhei a DT em diversos contactos com os responsáveis pelos educandos, através de telefone, e-mail, ou carta. Para além dos meios indicados, foram ainda feitas reuniões presenciais com os EE, convocadas pela DT ou solicitadas pelo EE. Importa ainda salientar que os diferentes tipos de comunicação podem ter sempre estes dois sentidos (DT ↔ EE).

Ao longo do ano letivo auxiliei neste contacto com os EE, através do preenchimento das fichas de registo, da elaboração dos e-mails ou cartas e do resumo dos contactos elaborados e complementei, sempre que possível, as informações dadas aos EE através dos meus registos. De referir que por dificuldades de horário houve necessidade de fazer algumas reuniões com EE fora do horário de atendimento, sendo por vezes coincidentes com outras atividades de estágio não sendo possível estar presente em todas.

Para além do contacto individualizado referido anteriormente, foram, ainda, realizadas reuniões com os EE, destinadas a todos os EE. Estas cumpriram-se duas vezes por período, uma no início e outra no meio. No primeiro período a 1ª reunião realizou-se enquadrada nas atividades de receção aos alunos e pais, as reuniões a meio

do período pretendem comunicar as avaliações intercalares e no início do 2º e 3º período foram distribuídos os registos de avaliação individual e informações gerais da turma no que diz respeito ao comportamento e aproveitamento.

Mais uma vez, estive presente em todas as reuniões e auxiliei não só na sua dinamização, como no planeamento. A minha participação ao nível do planeamento passou por ajudar na síntese das informações a ser transmitidas e realização dos powerpoint's a serem apresentados. A minha participação na dinamização partiu por auxiliar na distribuição de documentos a ser entregues aos EE, esclarecimento de dúvidas da disciplina de EF e de outros assuntos nos quais considerei a minha intervenção pertinente e dentro das minhas capacidades, como por exemplo sobre a medida da direção de fechar o bar durante o período de abertura do refeitório.

Por último, remetendo para a intervenção escola-aluno, tendo em conta as constantes mudanças na sociedade e no contexto educativo, a Hora FCIV torna-se uma hora privilegiada de interação com os alunos. O DT nesta hora pode não só debater situações do quotidiano da escola que devam ser resolvidas, como também explorar diversas temáticas fundamentais para o desenvolvimento dos jovens.

Durante estas sessões, estive sempre presente, trabalhando de forma conjunta com a DT na dinamização das aulas, contribuindo assim de forma enriquecedora, não só para a resolução de problemas da turma como também de exploração de temáticas que fazem parte do programa da disciplina (Anexo 10. Programa de FCIV).

Um dos objetivos traçados no final da 1ª etapa de formação foi aumentar não só a minha participação ao nível da dinamização das sessões como também ao nível das questões de planeamento. Relativamente a este objetivo considero que foi concretizado uma vez que tive a iniciativa de planear as temáticas a ser abordadas no 2º e 3º período e as respetivas atividades a realizar. De salientar que o planeamento foi realizado em conjunto com a DT e que todas as atividades foram apresentadas antecipadamente e só após serem aceites por esta é que as dinamizei perante a turma. Por parte da DT foram sempre apresentadas propostas para melhorar as atividades e adaptar à realidade da turma.

Deste modo, no 2º período trabalhámos dois temas centrais, o comportamento da turma, visto o CT ter referido que este vinha a piorar consideravelmente, sendo dinamizado através da realização de uma ficha de trabalho e posterior apresentação, análise e discussão dos dados em turma, e os Hábitos de Vida Saudável, ao nível da alimentação saudável e prática da atividade física regular. As atividades concretizadas foram a realização de um diagrama com as palavras-chave que os alunos associavam ao tema, a realização de um diário da alimentação e da atividade física, sendo que estes dados foram recolhidos e analisados, aproveitando para transmitir os conteúdos mais

importantes, e na última sessão apresentei um filme sobre hábitos alimentares saudáveis. Posteriormente os alunos realizaram a semana “ideal” de alimentação e prática de atividade física, para finalizar propus que os alunos tentassem aplicar essa semana em conjunto com os EE. No 3º período abordámos a sexualidade, primeiro foi criado um questionário onde os alunos deveriam dizer o que entendiam por sexualidade e de seguida uma questão aberta onde poderiam expor as suas dúvidas de forma anónima que posteriormente foram respondidas através de uma aula dinamizada por uma enfermeira convidada. Para finalizar o período, procurámos incutir nos alunos as regras de debate em sala de aula, através da apresentação de situações conflituosas, onde primeiramente, cada um deveria escrever numa folha a sua opinião e depois por grupos de opinião debate-la.

Importa ainda referir que nestas sessões foi realizado por duas vezes o teste de EF e aplicados os questionários de diagnósticos, o teste de autoconceito e os testes sociométricos (Anexo 11. Testes para o Estudo de Turma) que permitiram realizar o estudo de turma. Este último teste foi aplicado duas vezes, uma no início do ano e outra em fevereiro, sendo a segunda por recomendação do CT após a apresentação dos resultados da primeira aplicação, uma vez que a apresentação revelou que os resultados estavam intimamente associados à constituição das turmas de 6º ano, tendo em consideração que a turma tinha uma constituição nova. A segunda aplicação permitiu verificar algumas alterações, no entanto não foram observáveis evoluções significativas dos grupos e das opções sociais dos alunos, ao contrário do que esperava.

Em suma, considero que a partir do cumprimento das atividades referidas anteriormente, adquiri competências que me permitiram interagir nos três níveis de atuação do DT, EE, Escola e Alunos, participando ativamente no seio da turma, tanto na resolução de problemas, como de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz ao nível da influência de fatores externos à sala de aula, adotando diversas estratégias, como por exemplo o diálogo com os EE.

Paralelamente, considero que cumpri com os restantes objetivos mais específicos, como realizar as tarefas mais burocráticas de forma autónoma e participar ativamente no planeamento e condução das reuniões de CT, EE e das aulas de FCIV, revelando espírito de iniciativa, disponibilidade e de inovação no sentido de tornar os processos mais simplificados (principalmente ao nível dos conhecimentos informáticos).

Por fim, um dos fatores que considero ter permitido alcançar com mais sucesso os objetivos de formação individual, foi o trabalho desenvolvido com a DT, assente em alicerces fortes de trabalho colaborativo e num clima de respeito e interajuda.

3.2.2 Desporto Escolar

Antes de começar o processo reflexivo sobre o trabalho desenvolvido ao nível do DE é fundamental lembrar que para além do NEFMH existe também na EBSC, um NEULHT. Nesse sentido, no início do ano letivo houve a necessidade de distribuir cinco estagiários pelos diferentes núcleos de DE existentes – dança, corfebol, dois de voleibol, dois de badminton, surf, vela, windsurf, canoagem e ginástica.

No meu caso concreto, a primeira escolha recaiu pelo núcleo de DE de ginástica, uma vez que esta é a minha especialidade de treino e a modalidade que mais aprecio. Deste modo, torna-se desafiante lecionar esta matéria, no sentido que se trata de uma matéria que os alunos na sua maioria não apreciam e que com a minha experiência poderia tentar alterar esse sentimento. Ao coadjuvar na ginástica, posso ajudar os alunos a recuperar as suas dificuldades visto que é uma modalidade onde tenho uma vasta experiência enquanto atleta e alguns anos enquanto treinadora.

No entanto, por impossibilidades de horário, ao longo da 1ª etapa de formação, coadjuvei a professora responsável pelo núcleo apenas na leção de um dos treinos de ginástica, às terças-feiras das 15h25 às 16h10 e, por forma a compensar, coadjuvei a Professora Orientadora na leção dos treinos de voleibol, também apenas num treino que se realiza às quintas-feiras das 15h25 às 16h10, no sentido de com esta combinação, acumular os 90' semanais.

No entanto, na 2ª etapa de formação, resultante das alterações de horário da FMH, decidi acompanhar a totalidade da mancha horária dos dois núcleos, como se pode verificar na Tabela 2 - Horário do DE.

Horas	Terça	Quarta	Quinta
13:45-14:30		Voleibol	
14:40-15:25		Ginástica	
15:25-16:10	Ginástica		Voleibol

Tabela 2 - Horário do DE

Apesar de conciliar estas duas atividades, considerei como prioritária, para efeitos das atividades de estágio, o núcleo de voleibol, visto que a ginástica foi uma atividade conjunta com o NEULHT e enquadra-se dentro da atividade interna porque não tinha presente na sua dinâmica a parte competitiva que vem expressa no guia de estágio. Paralelamente, ponderei que o objetivo do estágio pedagógico é essencialmente ser um processo formativo, deste modo, considerei o núcleo de voleibol mais desafiante e uma situação privilegiada de aprendizagem, tendo esta escolha funcionado como uma

estratégia para aumentar o meu conhecimento sobre esta modalidade e melhorar a minha intervenção pedagógica.

Assim, relativamente ao voleibol, inicialmente, fiquei responsável pelo grupo apenas à 5ª feira, sendo que no começo do ano letivo, encontrava-se numa fase muito introdutória da prática da modalidade, existindo alunos que não tinham qualquer experiência da prática da mesma.

Quanto ao planeamento ao nível da 1ª etapa de formação foi menos conseguido, visto que por razões organizativas e pelo acumular de tarefas no início do ano letivo, conduziu a que o equilíbrio dos horários das turmas e a estabilização do grupo de trabalho efetuasse-se já tardiamente e por conseguinte o planeamento também, estando este concluído apenas no início de dezembro.

No entanto, até a essa data o planeamento foi realizado aula a aula, tendo a preocupação de criar progresso nos alunos, cumprindo de certo modo o planeamento que surgiu tardiamente. Na 2ª e 3ª etapa de formação considero que houve um claro processo evolutivo que pretendo demonstrar através das ações apresentadas abaixo.

Desde o momento que comecei a lecionar os treinos de 4ª feira, verifiquei que o grupo era bastante distinto do de 5ª feira, sendo poucos os alunos que tinham possibilidade de frequentar os dois horários. Enquanto os alunos de 5ª feira já tinham estabelecido uma relação comigo e traziam na sua maioria os objetivos de 1º período adquiridos, o grupo de 4ª feira apresentava essencialmente uma constituição nova, sendo composto principalmente por alunos que foram encaminhados pelos professores no sentido de superarem as suas dificuldades verificadas em aula.

Sendo a fase inicial de aprendizagem crucial, pois numa modalidade como o voleibol, quando os alunos não dominam minimamente o gesto técnico base, o toque de dedos, não existe jogo, procurei manter a orientação de em treino utilizar estratégias diferenciadas no sentido de motivar os alunos para a prática e deste modo, evoluírem mais depressa.

Durante a 2ª etapa nos treinos de 4ª feira, tornou-se fundamental a aplicação da dinâmica apresentada, visto neste dia para além das dificuldades apresentadas, o grupo era mais numeroso, com uma presença em média 15 a 20 discentes.

Relativamente à 3ª etapa, foi muito irregular relativamente às presenças, sendo que no início da mesma havia treinos com apenas 4 alunos, no entanto ao longo do período a assiduidade foi crescendo fixando-se quer os treinos de 4ª como os de 5ª numa média de 10 a 12 alunos, até ao final da época do DE.

O planeamento elaborado no Projeto de DE estava pensado sobre uma lógica de continuidade para os alunos que entravam no início do ano e mantinham a sua presença constante ao longo do ano. Contudo, veio-se comprovar que no DE é incerto o número de

participantes e que a qualquer altura do ano, tal como sucedeu e numa grande escala, podem entrar novos alunos, sendo que foi necessário realizar uma adaptação ao planeamento.

Considerando que os objetivos por período estavam traçados segundo uma progressão lógica (desde a fase zero em que o aluno tem o primeiro contacto com a modalidade até ao nível I), foram criados, treino a treino, consoante os alunos presentes, dois grupos de nível que trabalhavam objetivos diferenciados de acordo com o seu desenvolvimento.

Após as pequenas alterações de melhoramento ao planeamento introduzidas no 2º período (Anexo 12. Balanço DE), considero que os objetivos traçados estavam adequados ao grupo, revelando que, quer a caracterização dos alunos, quer o estudo referente aos conteúdos da modalidade, permitiram criar um planeamento equilibrado de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos.

Ao nível do planeamento para cada sessão, foi mantido um estudo significativo de exercícios e procurado em todas as aulas introduzir exercícios diferenciados de acordo com os objetivos expressos no planeamento. Pois, tratando-se de uma fase tão inicial do jogo, é fundamental que os exercícios sejam estimulantes e motivantes e que em simultâneo permitam aos alunos um elevado tempo de prática motora específica.

Uma das melhorias ao nível do planeamento do DE foi a criação de um plano de treino modelo que apresenta as diferentes fases da aula, a forma geral de organização e a importância temporal que atribuo a cada uma delas.

Principalmente nos treinos de 4ª feira em que o número de alunos com dificuldades era maior, mantive o trabalho em jogos por circuito, onde cada estação procurava trabalhar uma competência diferente, ou no caso de se tratar da mesma competência, por exemplo toque de dedos, este é estimulado com objetivos diferenciados (acertar na tabela, nos arcos, tapetes, derrubar pinos, máximo de toques), como se pode verificar no Anexo 13. Esquema de Treino de Voleibol.

Por último a avaliação do planeamento não foi, à semelhança do 1º período, realizada por método de avaliação formativa formal, no entanto como já referi anteriormente, ao longo da etapa foram sido realizadas as adequações que se achavam necessárias. De salientar que procurei realizar um trabalho muito próximo com este grupo, sendo que em todas as aulas procurava passar por todos os alunos no sentido de aferir os diagnósticos e de verificar se o processo estava a ser bem conduzido.

Relativamente à condução das sessões de treino, no início do ano letivo, as sessões foram lecionadas em conjunto, sendo responsável essencialmente pelas fases de aquecimento e alongamentos, e a Professora Orientadora pela parte principal, no entanto, nesta fase mantinha uma atitude ativa nos FB aos alunos e, paralelamente, fui

criando a noção da estrutura de treino, do tipo de metodologias utilizados e de exemplos de exercícios a ser utilizados.

Quando o grupo começou a ser mais numeroso, a Professora optou pela divisão do mesmo, tendo em conta que tínhamos presentes dois grupos completamente distintos. Deste modo, a Professora ficou encarregue do grupo de raparigas infantis B, que acompanhava desde o ano anterior, e eu fiquei responsável pelo grupo mais novo, maioritariamente masculino composto por cerca de 12 alunos (Anexo 14. Presenças Voleibol 3º Período).

No primeiro treino senti claramente a minha falta de experiência na modalidade sendo que o meu leque de exercícios para um nível tão inicial era praticamente inexistente. Tornou-se, neste sentido, urgente que realizasse um estudo sobre a modalidade. Deste modo, a professora disponibilizou-me várias fontes (livros e sites) para consultar, de modo, a aumentar não só o conhecimento da modalidade, como também, obter exemplos de exercícios a aplicar, sendo a minha principal preocupação descobrir e criar exercícios motivantes, para uma fase crucial do desenvolvimento dos alunos.

Depois de posta em prática esta estratégia considero que a condução das aulas foi muito positiva, visto que lecionei os treinos com total autonomia e que procurei fazer uma transição da experiência adquirida na área 1 para estas sessões. Assim, houve bastante enfoque ao nível dos domínios do meu comportamento, como professora, tendo sido este contexto um meio privilegiado para melhorar a minha prestação. Deste modo, de um modo geral, procurei ter uma atitude ativa, motivar os alunos, focar os aspetos mais positivos, dar FB constante aos alunos e deslocar-me de forma a conseguir visualizar o grupo todo.

Ao longo da 2ª etapa continuei a verificar a evolução diferenciada dos alunos. Deste modo, mantive a estratégia do 1º período de em todas as sessões criar situações de diferenciação de ensino. O facto de o grupo de 5ª feira ser reduzido, sensivelmente 12 alunos, permitiu criar uma relação próxima com os discentes, por outro lado, no treino de 4ª feira como o número de alunos era mais significativo, não consegui estabelecer uma relação tão próxima com os alunos, sendo que o FB direcionado ao grupo era o predominante. No entanto, a dinamização das partes inicial e final do treino foram semelhantes sendo assentes em jogos e circuitos com uma forte componente lúdica, este fator mostrou-se essencial para a construção de um clima positivo em ambos os treinos.

Na 3ª etapa, com a saída da principal professora que encaminhava alunos para o voleibol houve diversos alunos que abandonaram o apoio, no entanto, muitos dos alunos que se mantiveram, passaram a frequentar o voleibol nos dois dias. Deste modo, esta etapa foi caracterizada por uma uniformidade maior nos dois dias semanais.

Deste modo, mais uma vez as estratégias de condução das sessões de treino foram semelhantes, procurei no início das sessões criar situações lúdicas que estimulassem capacidades específicas do voleibol, como a perícia e manipulação de bola e a velocidade de reação ou circuitos mais técnicos da modalidade, por vezes utilizei a música como suporte para a rotação de estações no sentido de aumentar a motivação dos alunos. Posteriormente por grupos diferenciados, faziam diversos exercícios de 1+1, maioritariamente em toque de dedos, sendo que consoante o nível dos alunos a progressão para exercícios mais complexos, até ao 2x2, era mais ou menos acelerada.

De forma geral a minha participação no apoio de Ginástica foi também muito positiva. Importa salientar que nos termos do Programa do Desporto Escolar esta deveria vir enquadrada no capítulo seguinte da atividade interna, contudo pela similitude ao nível das obrigações do estágio com o núcleo de voleibol, considero mais pertinente que esta seja analisada em continuidade, fazendo no final uma reflexão conjunta dos dois.

Ao contrário do constatado no 1º período, ao longo do 2º período, estive responsável pela lecionação dos dois horários de treino, sendo que o número de alunos que enquadram-se no núcleo por dificuldades no cumprimento do nível introdutório (I) quer na ginástica de aparelhos quer na de solo e o número de discentes que cumprem o I foi equilibrando. Este equilíbrio deveu-se ao aumento do número de alunos com dificuldades, pois após verificarem-se as notas negativas no 1º período, quer por livre vontade quer por aconselhamento dos professores, os alunos procurarem superar as suas dificuldades.

Na 2ª etapa manteve-se as opções em termos de planeamento, sendo o trabalho ao longo das sessões de acordo com os PNEF, sendo que cada aluno encontra-se a trabalhar o nível I, Elementar (E) ou Avançado (A) de acordo com o nível diagnosticado.

Essencialmente por razões motivacionais e aproveitando a minha experiência na modalidade cumpriu-se com a estratégia definida no 1º período que era, por vezes, serem abordados elementos fora dos programas, principalmente para os alunos que já cumprem o E e parte do A, como o mortal à frente no minitrampolim e o *flick-flack* à retaguarda com as respetivas progressões que lhes estão associadas.

Relativamente às estratégias de treino propriamente ditas, procuro organizar as fases inicial e final com base em jogos lúdicos, que têm motivado bastante os alunos, no entanto com o aumento do número de alunos, esta opção foi aplicada com menos expressão de forma a aumentar o tempo de prática específica.

No início do período o treino era organizado em circuito, com diversas situações diferenciadas quer de solo quer de aparelhos, sendo a montagem era sempre a mesma e da responsabilidade de todos os alunos de forma a otimizar o tempo de prática. Quando

o número de alunos aumentou significativamente deixou de fazer sentido o trabalho em circuito sendo que o controlo das aprendizagens dos alunos era cada vez melhor.

Nesse sentido, lancei a proposta à professora responsável pelo núcleo que optássemos por fazer uma clara diferenciação em dois grupos de nível, em duas sessões distintas, à semelhança do que sucede no DE de voleibol. A proposta foi bem recebida, assim, fiquei responsável pelo grupo que já cumpre o I, tendo mais facilidade em ajudar os alunos deste grupo, e os estagiários do NEULHT responsáveis pelo grupo NI.

Quando se efetivou esta estratégia o tempo de prática aumentou consideravelmente, voltando os alunos a estarem mais motivados, visto que quem tem mais dificuldades sente um acompanhamento mais efetivo e os alunos com mais potencialidades têm espaço para continuar a progredir, ao contrário do treino em circuito estes alunos deixaram de ser prioritários.

A separação dos alunos não era fixa, sendo que quando um aluno cumpria o nível I no solo e nos aparelhos passava automaticamente para o grupo a seguir de forma a trabalhar progressivamente exercícios mais complexos. De salientar, que o número de praticantes com potencialidades voltou a crescer consideravelmente, uma vez que a estimulação passou também a ser maior. Para os alunos que têm apenas dificuldades em realizar um exercício pontual, esta separação também funcionou com um estímulo positivo a se aplicarem mais para superarem a dificuldade e progredir de grupo.

Tendo em conta as alterações na gestão das aulas e a incoerência de alunos no grupo não foi possível começar a preparar uma pequena apresentação para mostrar numa atividade da escola, tal como estava previsto no Projeto de DE.

Importa salientar que, segundo Mota (2003), a atividade interna deve: ser orientada pelo princípio do alargamento da prática ao maior número de jovens, regular e sistematizada e enquadrada no PAA, desenvolver uma dinâmica de trabalho conducente à criação de hábitos de prática desportiva e ser permanentemente avaliada. Uma vez que estes princípios estão a ser cumpridos, existindo uma preocupação constante no reforço dos mesmos, considero que foram implementadas as bases para ser realizado um bom trabalho ao nível da condição e planeamento das atividades de DE.

Quanto à minha formação profissional, considero que primeiramente importa ressaltar que os dois núcleos tinham objetivos bastante distintos, no entanto, ambos os constituíram numa experiência muito rica, visto que me permitiu trabalhar quer a vertente de organização de eventos de DE como também de professora de núcleo quer no trabalho diário com o grupo ou quando em competição.

Relativamente às tarefas de organização/gestão ao longo dos diversos encontros de DE considero que correram de forma positiva. Sendo a minha atitude favorecida pelo facto de já estar acostumada a organizar eventos desportivos fora do ambiente escolar.

Paralelamente a organização prévia do Torneio do Mata serviu como adaptação ao contexto escolar.

Na ginástica considero que consegui aplicar os meus conhecimentos, através da identificação dos erros de execução e da prescrição de exercícios para a correção dos mesmos. Relativamente ao objetivo que considerei mais importante, “conseguir chegar aos alunos com mais dificuldades, estabelecendo uma relação de confiança que permita ultrapassar os obstáculos”, melhorei progressivamente ao longo do ano, pois através do diálogo, considero que consegui superar alguns obstáculos e aumentar a confiança dos alunos tanto em si como nas minhas capacidades para a ajudar a superar as suas dificuldades.

No Voleibol, considero que a evolução foi notória, pois sendo as dificuldades iniciais bastante evidentes, houve uma grande necessidade da minha parte de dominar não só melhor os conteúdos, como também as situações de aprendizagem e condução de treino. Estas necessidades voltaram a estar presentes quando o número de alunos aumentou significativamente, principalmente à 4ª feira quando o grupo era composto por alunos do apoio que ainda apresentam muitas dificuldades no toque de dedos.

No entanto, considero que o estudo autónomo e a experiência proveniente dos treinos e das aulas da área 1 foram fatores chave na superação das minhas dificuldades, estando estas previstas como atividades a realizar no planeamento. Paralelamente, apostei no diálogo com a Professora Orientadora, pois com a sua experiência pôde ajudar-me a verificar se estou a optar pelas melhores decisões, sendo através deste diálogo que optámos por retirar a manchete dos objetivos de 2º período, por se considerar ainda precoce a introdução deste gesto técnico.

Na minha perceção a minha evolução tornou-se significativa quando através da observação dos alunos, conseguia rapidamente detetar os erros de execução e ainda mais importante selecionar aquele que era prioritário de ser corrigido primeiro, tendo em conta que no grupo com o qual trabalhei os erros eram, ainda, muito frequentes.

Quando à cooperação considero que têm sido bastante positivo, não só no trabalho em parceria com as professoras como também com o NEULHT, procurando criar sempre um clima de respeito e interajuda. No âmbito do DE de Ginástica, quando as questões de planeamento ficaram resolvidas a colaboração com o NEULHT foi bastante mais produtiva.

3.2.2.1 Atividade Interna

Enquadrado no DE surge a atividade interna sendo que:

“Entende-se por Atividade Interna o conjunto de atividades físico-desportistas enquadradas no Plano Anual de Escola, desenvolvidas pelo grupo/departamento de EF, sob a responsabilidade do Coordenados do DE e implementadas pelos Clubes do Desporto Escolar”

(Programa do Desporto Escolar, 2009-2013)

Durante a 2ª etapa de formação foi da responsabilidade dos estagiários da FMH e ULHT a organização do Torneio Interno de Voleibol, estando esta atividade enquadrada no PAA 2011/2012 da EBSC.

Uma das finalidades expressa nos PNEF é a promoção do gosto pela prática regular de atividade física, sendo que a presente atividade procurou ir ao encontro desse objetivo através da criação de experiências que envolvessem a comunidade escolar em torno de uma competição desportiva saudável.

Assim, o principal objetivo do torneio interno de voleibol, a nível geral, foi estimular e promover o gosto pela prática desportiva e pela modalidade de voleibol, considero que o objetivo foi concretizado visto que foi alcançado um convívio e socialização dos discentes em torno da modalidade assente num clima positivo.

A nível específico, pretendia-se mobilizar um grande número de estudantes dos diferentes anos letivos da EBSC, também pondero que este objetivo foi alcançado não só pelo número de intervenientes, como também pela amplitude de intervenção conseguida, envolvendo um total de 364 alunos inscritos da EBSC, sendo a sua participação diferenciada, 99 alunos dos 5º e 6º anos, organizados em 25 equipas, 141 alunos dos 7º e 8º anos organizados em 26 equipas, 78 alunos de 9º de 10º anos organizados em 14 equipas, e 46 alunos de 11º e 12º anos organizados em 7 equipas. As equipas de arbitragem foram compostas por alunos, selecionados do Curso Profissional de Técnico de Turismo, do núcleo de voleibol e de alguns alunos do ensino secundário num total de 24 alunos.

Por fim pretendia-se promover os núcleos de Voleibol, sendo que para este objetivo não foi traçada uma estratégia clara, principalmente porque os núcleos tinham já um alargado número de inscritos.

Assim, a atividade foi dinamizada, tal como estava previsto, nos dias 19 e 20 de Março de 2012, das 8h30 às 16h00. Refletindo ao nível das questões de planeamento e organizativas pode-se considerar que esta atividade foi um sucesso visto que não houve

conflitos maiores, mas principalmente penso que conseguimos gerir os pequenos contratempos que foram acontecendo de forma autónoma adotando a melhor solução possível.

Quanto ao regulamento regeu-se pelas regras oficiais da Federação Portuguesa de Voleibol, apresentando, porém, algumas adequações, tendo em conta as condições de realização dos jogos, o equipamento disponível e os recursos humanos existentes.

Apesar da obrigatoriedade de inscrever pelo menos um suplente, existiram equipas em que esta norma não foi cumprida. Estas acabaram por ser aceites, visto que o único objetivo desta regra era prevenir a ausência de alguns participantes por falta de material, doença, entre outros, não impedindo, assim, que os restantes elementos pudessem participar. Deste modo, procurámos gerir os conflitos caso a caso, procurando ao máximo não privar os alunos da oportunidade de desfrutar de uma competição saudável.

Relativamente às regras, no geral foram bem aplicadas e entendidas por todos. Contudo, considerámos importante refletir sobre aquelas que foram alvo de discussão e/ou alteração, no sentido de permitir que os próximos dinamizadores possam ponderar adequadamente quais as melhores estratégias a adotar estando estas presentes no balanço de atividade (Anexo 15, Balanço Torneio de Voleibol)

Como se pode verificar o balanço efetuado diz respeito, não só, às questões organizativas e de planeamento como também às implicações pedagógicas, que remete para a premente preocupação do NEFMH em cumprir com os objetivos aos quais a atividade tinha-se proposto.

Ao nível da minha experiência profissional importa referir que nunca tinha planeado ou dinamizado uma atividade associada a uma modalidade de JDC, constituindo uma experiência muito rica, quer ao nível do planeamento e organização da atividade (i.e. quadros competitivos) como ao nível da intervenção e participação com diferentes elementos da comunidade escolar (i.e. auxiliares da função educativa).

Por fim, esta atividade foi sem dúvida essencial para dar bases para conseguir intervir de forma mais ativa nas competições do núcleo de DE de voleibol.

3.3 Inovação e Escola Ativa

Ponderando que atualmente, um dos objetivos do Programa do Governo é o estabelecimento e alargamento dos contratos de autonomia das escolas é fundamental analisar criticamente o contexto com o intuito de melhor intervir na escola. Esta foi, desde cedo, uma preocupação do NEFMH, pois considerámos fundamental que todas as atividades dinamizadas procurassem de facto responder a um problema da EBSC e do GEF.

Para isso, tal como foi exposto no ponto 2.2. 2.2Análise Documental, foram analisados diversos documentos, como o RI, o PAA, o Regimento do Departamento em que se integra o GEF, neste caso do Departamento de Expressões, e por último, como maior destaque, o PEE. No entanto, é de referir que o PEE analisado foi a Proposta do PEE 2012-2015, visto que este último ainda não tinha sido aprovado em Conselho Pedagógico.

“O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, no seu art. 3º, define o PEE como, o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.” (Costa, 2003)

Assim, através da análise e interpretação dos diferentes documentos, foi adquirido o conhecimento acerca dos aspetos organizacionais que facilitou a compreensão da dinâmica da escola e conseqüentemente uma integração mais completa na mesma.

3.3.1 Reações à Mudança - Estudo de caso da EBSC

Como já foi referido anteriormente, o NEFMH teve sempre presente o objetivo de desenvolver um projeto que tivesse maior pertinência para a EBSC. Para isso, para além dos documentos já referidos, tomou a iniciativa de realizar uma entrevista ao Diretor da escola que pretendia identificar o(s) problema(s) que de momento levantam maior preocupação. Objetivamente, procurámos também encontrar um problema que afetasse o máximo de sujeitos da comunidade escolar.

Procurando incluir as atividades planeadas pelo NEFMH no PEE traçado, a atividade planeada para a área de investigação pedagógica (área 2) inseriu-se no procedimento J, visto que procura criar condições para realização de uma ação de formação de acordo com uma necessidade encontrada sobre os instrumentos de avaliação.

Tal como vem expresso no relatório (Anexo 16 – Relatório EBSC), o problema que surgiu foi enquadrado no grande tema avaliação, mais especificamente relacionado com os instrumentos de avaliação e a implementação de processos de mudança nas organizações escolares.

A Direção implementou, no presente ano letivo, a obrigatoriedade de todos os professores utilizarem pelo menos três instrumentos diferentes de avaliação, que devem ter a mesma ponderação na classificação final dos alunos. No sentido de garantir que a medida fosse aplicada por todos os grupos, decidiu paralelamente proibir a realização de mais do que um teste por período para cada disciplina. Uma vez que este instrumento era, sem dúvida, o mais recorrente dentro dos instrumentos de avaliação.

Através do diálogo informal, com vários professores de diferentes departamentos e grupos, verificámos que a medida, na generalidade, não foi bem aceite por todos os professores e que as “estratégias” adotadas por estes em reação à mesma foi de marcar mini-testes ou fichas. Contudo, continuam a ter, exatamente, a mesma estrutura dos testes, ou seja, alteraram o nome do instrumento porém o resultado final é o mesmo.

Neste sentido, o NEFMH procurou realizar a revisão da literatura com o objetivo de identificar a problemática através da clarificação de todas variáveis que a envolvem. Assim, foram abordados temas como os processos de mudança nas organizações escolares, procurando perceber de que forma podem ser implementadas as alterações no sistema escolar.

Como forma de resumir a base conceptual para a abordagem desta temática criou-se um diagrama que procura expor a relações dos conceitos. Assim, podemos verificar que o estudo centrou-se fundamentalmente nas questões do impacto da

mudança e nas reações à mesma ao nível da organização escolar no geral, e em particular dos professores.

No entanto, numa primeira fase, considerámos importante efetuar uma breve revisão de conceitos sobre o problema levantado pela direção, situando o leitor nesta temática e deste modo, expor os conflitos que têm surgido à volta das questões da avaliação.



Gráfico 1 - Relação entre Palavras-chave

O estudo centrou-se fundamentalmente nas questões do impacto da mudança e nas reações à mesma ao nível da organização escolar no geral, e em particular dos professores. Para além do que já foi enunciado, foi feita uma revisão no âmbito dos processos avaliativos no âmbito educacional, na avaliação por competências, nos critérios de avaliação e, por fim, nos instrumentos de avaliação.

De maneira a garantir maior validade deste quadro teórico recorreremos a vários autores, apresentando, assim, um vasto leque de visões e ideias. Paralelamente procurou-se que as fontes fossem, o quanto possível, recentes.

Após um período de contextualização do problema, de pesquisa e de revisão de literatura construímos a problemática que constituiu a pedra basilar do estudo.

Qual o impacto da medida implementada pela direção, relativa à obrigatoriedade da utilização de pelo menos três instrumentos de avaliação distintos, junto dos professores?

No que se refere às orientações metodológicas, optámos por utilizar o método qualitativo, uma vez que, de um modo geral é o tipo de investigação que melhor se adequa ao nosso estudo. Isto acontece porque dado que o que se pretende investigar são reações do comportamento humano, os dados recolhidos aparecem-nos sob a forma de palavras ou imagens e não de números, sendo significativamente influenciados pelo contexto em que ocorrem, ou seja, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (Bogdan e Biklen, 1994).

Os dados recolhidos sobre a forma de entrevista sendo que, segundo Teixeira (2007), a entrevista semiestruturada é uma das técnicas de recolha mais utilizadas neste tipo de investigação, pois permite a recolha de opiniões e ideais dos entrevistados sobre um determinado tema, este tipo de entrevista é o mais adequado, visto permitir um guião mais flexível que possibilite modificar a estrutura da entrevista consoante as respostas do entrevistado e, assim, perceber as suas reações à medida implementada.

Para a realização do presente estudo de caso procurou-se alcançar uma amostra substancial, de modo a que os resultados obtidos tenham validade dentro da organização. Esta foi constituída por um membro da direção da EBSC, o Diretor, sendo este o principal impulsionador da medida que despoletou a mudança organizacional que o presente estudo pretende analisar, e também por alguns elementos do corpo docente da escola. Para o último grupo, foram selecionados onze professores ($n=11$) de diferentes grupos de disciplina, com o objetivo de obter uma amostra que não fosse manipulada pelas especificidades de cada grupo de trabalho. Procurou-se, ainda, sempre que possível que o grupo fosse representado pelo seu coordenador.

Após selecionado o tipo de investigação e a amostra, o próximo passo foi a elaboração dos guiões das entrevistas.

O local da realização da entrevista foi previamente combinado com os entrevistados, existindo a preocupação de evitar que houvesse algo a condicionar a forma como este responde às questões colocadas.

Os sujeitos pertencentes à amostra foram convidados a realizar uma entrevista, tomando conhecimento da necessidade de a mesma ser gravada e transcrita. Importa salientar que sempre que foram referidos os instrumentos de avaliação utilizados e os critérios de avaliação das disciplinas, foi solicitado a disponibilização dos documentos específicos dos grupos como método complementar de recolha de informação.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, em seguida, realizou-se a análise de conteúdo das mesmas, com recurso ao programa MaxQda 10.

A tipologia de análise foi indutiva, ou seja, o sistema de categorias foi construído a partir da informação retirada das entrevistas. Neste sentido, após uma primeira leitura, utilizando o guião de entrevista como auxílio, foram definidos os temas principais e a estruturação dos mesmos de forma a codificar. Posteriormente foi feito um teste de análise de uma entrevista, sendo realizados alguns reajustes que conduziram à grelha final de análise, apresentada na tabela abaixo.

Os procedimentos utilizados permitiram especificar os temas contidos nas entrevistas, determinando a sua ocorrência. De seguida, utilizando a matriz de visualização de códigos foi possível comparar os dados recolhidos das diferentes

entrevistas. Posteriormente, fez-se um cruzamento dos dados analisados com a revisão da literatura, sendo daí resultante as conclusões retiradas desta investigação.

A sessão de apresentação decorreu no dia 2 de maio, às 14h00 na sala C1 da EBSC e pretendeu apresentar o estudo realizado durante este ano letivo pelo NEFMH, em parceria com o NEULHT, tal como tinha acontecido na realização do estudo. A sessão tinha como público-alvo os professores da EBSC e outros núcleos de estágio da FMH, tendo assistido um total de 50 pessoas. De referir que apenas 34 responderam ao inquérito de satisfação.

Este número de espetadores pode ser considerado bastante positivo, tendo sido apontada pelo Diretor como a atividade de estagiários que mobilizou um maior número de professores, de todos os anos de estágio da EBSC. A especialista na área de avaliação, convidada para participar na sessão, também afirmou que é frequentemente convidada para sessões idênticas e que esta foi onde esteve presente um maior número de pessoas. Sendo que o objetivo da sessão era partilhar o estudo com a comunidade escolar, este aspeto revela-se extremamente positivo. A sua justificação poderá estar relacionada com a pertinência do tema escolhido e com a divulgação da sessão.

A divulgação foi realizada através de um cartaz A2 afixado na sala de professores, bem como de panfletos dispostos no mesmo local, e ainda por via e-mail aos núcleos de estágio da FMH e do Diretor da EBSC aos professores da escola. Foi ainda disposta esta informação na plataforma “divulga” da EBSC, que tem o objetivo de informar sobre as atividades que serão realizadas na escola. Por último, foram também importantes as conversas informais com alguns professores, no sentido de cativar para a presença na sessão. Quanto à pertinência do estudo, a maioria dos espetadores considerou a escolha do tema pertinente, sendo que este foi o ponto do inquérito onde as respostas foram mais positivas.

A ação de apresentação do estudo foi dividida em quatro grandes partes. Num primeiro momento o Diretor da EBSC iniciou a sessão, apresentado a todos os presentes o tema do estudo. Num segundo momento houve a intervenção dos estagiários do NEFMH e do NEULHT, em que foi apresentado todo o estudo e os resultados obtidos. Seguidamente foram realizadas as duas apresentações dos convidados sendo o objetivo da participação dos convidados distinto. Assim, a primeira convidada é uma especialista na área da avaliação, que pretendeu esclarecer os professores acerca dos conceitos abordados e apresentar soluções para a resolução de alguns dos problemas enunciados pelos mesmos na aplicação da medida. O segundo convidado encontra-se a realizar um projeto que, à semelhança da Direção da EBSC, visa melhorar o processo de avaliação formativa. Assim, este surge no sentido de abordar as práticas de avaliação na escola,

fazendo refletir sobre a medida utilizando como referência diferentes realidades escolares.

Por último, houve um período dedicado às dúvidas do público, destinadas aos professores estagiários ou aos convidados presentes, em que o Diretor da EBSC também foi convidado a participar.

De seguida iremos refletir sobre os pontos em que o NEFMH investiu no sentido de transformar a apresentação num momento de sucesso. Em primeiro lugar é importante referir que esta apresentação refletiu um estudo que foi realizado durante, aproximadamente, sete meses. Deste modo, sabendo que a apresentação seria o culminar do mesmo e, mais importante seria o momento em que todo o trabalho seria exposto de modo a envolver a comunidade escolar, visto ser um tema pertinente para a mesma, houve uma grande preocupação no planeamento da mesma.

A primeira preocupação foi a qualidade da exposição oral e visual. Para isso, esta apresentação foi bastante treinada pelos dois núcleos de estágio de modo a haver um discurso fluido, motivando a plateia e permitindo uma maior facilidade na gestão do tempo. Outra grande preocupação foi o cuidado com os termos utilizados, visto que é um tema que envolve toda a comunidade escolar em volta de uma medida algo polémica, teve de haver preocupação com a possibilidade de não criar juízos de valor e não ferir suscetibilidades.

A escolha dos convidados também foi realizada de forma cuidada de modo a que a sua intervenção pudesse ser uma mais-valia para a apresentação do estudo. Este cuidado promoveu resultados positivos, visto que, além dos dois núcleos de estágio considerarem que a apresentação decorreu da melhor forma, o nível das comunicações foi um dos pontos do inquérito em que houve resultados mais positivos.

A gestão do tempo também foi um aspeto que trouxe grandes preocupações, visto não haver muito tempo para a apresentação (aproximadamente 1h45) e por ter sido criada uma ordem de trabalhos algo extensa. No entanto, todos os dinamizadores tiveram um tempo adequado para a sua apresentação, havendo ainda o espaço de dúvidas no final. Para isso contribuiu o elevado treino da apresentação dos núcleos de estágio e a boa gestão do tempo por parte dos convidados.

Os objetivos dessa ação eram vários, como envolver a comunidade numa reflexão acerca da avaliação para a aprendizagem, promover uma reflexão sobre como devem ser implementadas novas medidas numa organização escolar e de um modo mais geral, fomentar na comunidade escolar momentos de dinamismo em busca da resolução de problemas e de promoção de discussão em torno de características próprias da escola a que pertencem, pois só assim os professores se unirão em torno de um PEE e de uma filosofia de escola.

Relativamente aos resultados da Sessão de Apresentação do estudo, a maioria dos espetadores referiram que estes eram Muito Bons, este resultado poderá ser importante, no sentido de dinamizar momentos de reflexão com a comunidade escolar, em torno das mudanças. De salientar que estes momentos deverão ser prévios à implementação de novas medidas e também posteriores como forma de regulação.

A sessão de apresentação permitiu uma melhor integração na escola. O estudo e a sua apresentação foram vistos como algo realizado com profissionalismo e seriedade e identificados como pertinentes para a escola. Este aspeto revela-se bastante importante para a afirmação dos núcleos de estágio na escola, bem como para a criação de uma imagem positiva da disciplina de EF e qualidade deste grupo. De salientar que houve algumas dificuldades em conciliar horários com o NEULHT, no sentido de investirmos no trabalho, no entanto com perseverança conseguimos realizar um trabalho conjunto com qualidade.

Por fim, importa salientar a qualidade existente em todo o trabalho e apresentação da sessão só foi possível uma vez que o NEFMH soube analisar a escola enquanto uma organização dinâmica, respeitando os diferentes níveis que esta apresenta e a forma como estes se relacionam. Assim, verificámos que primeiramente como órgão fundamental de administração e gestão surgia a direção, que se representava pelo Diretor, cargo este que tem vindo a ser cada vez mais valorizado por via das políticas educativas. No entanto o maior destaque foi para como esta se relacionava com as estruturas intermédias (departamentos e grupos) que representam um número considerável de docentes.

3.3.2 1º Peddy-Paper “É muita fruta”

O 1º Peddy-Paper “É muita fruta” constituiu a ação de educação para a saúde realizada pelo NEFMH. Esta inseriu-se no PEE no procedimento E de implementação de atividades de complemento curricular, sendo que um dos processos de operacionalização deste procedimento é o recurso à associação “Vitamimos”.

Face aos problemas que atualmente se verificam em Portugal, excesso de peso, obesidade e sedentarismo, consideramos que a solução passa, em grande parte, por medidas escolares que influenciem a nutrição e a prática desportiva. Políticas essas que deverão ser projetadas a longo prazo.

Neste sentido, uma das medidas tomadas a nível central, foi criar o Programa Nacional de Saúde Escolar publicado em Diário da República, n.º 110 de 7 de junho, despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série).

Com o objetivo de unir esforços e fazer com que a nossa ação abrangesse o máximo número de pessoas da comunidade educativa, procurámos saber que trabalho estava a ser realizado na EBSC neste âmbito. Através de entrevista realizada à professora responsável pelo núcleo de saúde, verificámos que este está bem organizado e que dispõe de diversas atividades planeadas ao longo do ano. Assim, de maneira a aproveitar as potencialidades deste projeto, decidimos colaborar com o núcleo, realizando uma atividade sobre hábitos alimentares saudáveis, uma vez que esta já tinha sido planeada para o ano letivo anterior, acabando por não ter sido concretizada.

Para além do núcleo de saúde, a EBSC está intimamente ligada à associação “Vitamimos” que nasceu do desafio lançado pela DNA Cascais. Esta instituição, liderada por várias professoras da escola, foi premiada com o primeiro lugar da categoria Saúde no 1º Concurso de Ideias de Negócios de Cascais. Trata-se de um projeto inovador que tem como principal objetivo intervir na prevenção da obesidade infanto-juvenil, através da promoção de estilos de vida saudáveis. No Espaço “Vitamimos”, instalado na Quinta da Alagoa, em Carcavelos, funciona um Centro de Educação Alimentar.

Assim, traçámos como um dos objetivos do projeto a articulação destes dois intervenientes, de forma a que atividade, para além de chegar ao máximo número de indivíduos da comunidade escolar, pudesse ter continuidade nos próximos anos letivos. Para isso contamos com a ajuda dos dois núcleos de estágio em EF que a escola possui, o da FMH e o da ULHT.

A ação consistiu na realização do 1º Peddy-Paper “É Muita Fruta”, que foi realizado no dia 9 de maio das 14h00 às 16h30, no recinto da EBSC, sendo que não estava previsto no PAA inicial de 2011/2012 do GEF, sendo incluído por via das atividades de estágio. No entanto, tendo em conta o objetivo apresentado anteriormente,

propusemos que este fosse integrado no próximo ano letivo, uma vez que disponibilizamos todos os materiais utilizados. A proposta foi aprovada em reunião do GEF ficando à responsabilidade de próximos estagiários ou de algum professor do GEF interessado.

A atividade tinha como objetivo apresentar um forte carácter prático, pois, tal como referiu a professora responsável da “Vitamimos”, mais importante que uma abordagem teórica, frequentemente lecionada na escola, é fundamental a existência de atividades com um carácter mais prático em que os alunos estejam em contacto com os alimentos e em que a exposição dos conhecimentos de forma lúdica lhes permita a aplicação dessas informações com maior facilidade no seu quotidiano.

Assim foram incluídas diversas atividades relacionadas com a alimentação saudável e a atividade física. De forma complementar, na semana de realização da atividade, foram expostos posters em zonas comuns da escola, tal como o bar/refeitórios, com um intuito de sensibilizar os indivíduos para a temática.

O Peddy-Paper contou com a presença de 72 intervenientes, divididos entre 50 alunos das cinco turmas do 5º ano da EBSC, três professores do GEF, uma DT, 8 alunos da turma 9º M do Curso de Empregados de Mesa, através da Colaboração da Professora responsável, 4 alunas da turma de 7º D, uma Enfermeira, um professor estagiários da ULHT e, por fim o NEFMH. Importa salientar que contámos com a colaboração de diversos auxiliares da ação educativa na organização da atividade apesar de estes não serem intervenientes diretos e houve diversos alunos de 5º ano a assistirem à realização da prova, acompanhando por vezes as equipas.

Durante a atividade consideramos que o balanço é extremamente positivo, não havendo lacunas graves a apresentar, sendo propostas algumas estratégias complementar no balanço da atividade. (Anexo 17. Balanço Peddy-Paper)

Tendo em conta que quanto mais cedo os jovens iniciarem os comportamentos e hábitos de vida saudável maior é a probabilidade de se transformarem em adultos saudáveis, seleccionámos como população alvo os alunos do 5º anos, visto estas idades serem privilegiadas para aquisição/mudança de comportamentos. Tal facto foi comprovado através das reações identificadas e através da análise dos questionários de satisfação (Anexo 18. Questionário Peddy-Paper), visto que se verificou que os alunos entusiasmaram-se com a atividade e perceberam a importância de uma alimentação saudável.

Importa salientar que a maioria dos alunos referiu que o que gostou mais foi as estafetas e em segundo fazer a salada de frutas, que remetem para as atividades com maior carácter prático. Estes resultados vêm ao encontro do nosso enquadramento

teórico, que referia que quanto mais prática for a atividade mais significância tem para os alunos.

Ponderando que o objetivo era alertar para a temática o máximo de pessoas da comunidade escolar da EBSC, consideramos que relativamente aos professores, alunos e auxiliares, conseguimos ir ao encontro dos mesmos, no entanto, apesar do convite realizado aos EE estes não responderam, nem compareceram no local.

O Plano de Intervenção foi totalmente cumprido. Para divulgação da atividade, foi criado um *poster* de tamanho A4, que foi colocado na sala de professores, no bar, na entrada dos vários pavilhões de maneira a apelar os alunos a se inscreverem e alertar os docentes e restantes alunos para a realização da atividade. Os cartazes foram expostos apenas na 3ª feira devido a problemas nas impressoras da escola, sendo necessário imprimir fora do contexto escolar, as tarefas do Peddy-Paper foram realizadas na íntegra.

De forma a tornar mais efetiva a adesão de todas as turmas, apesar de não estar previsto, o NEFMH foi a todas as turmas de 5º ano, durante os horários de FCIV, promover a atividade e entregar os papéis para a constituição das equipas, tendo-se mostrado a estratégia bastante eficiente.

Após a concretização desta atividade o NEFMH considerou uma experiência muito positiva sendo que esta afirmação assenta em duas pedras basilares.

O primeiro ponto remete para o facto de termos proporcionado aos alunos de 5º ano da EBSC uma experiência nova, que nunca lhes foi proporcionada na escola e que permitiu que toda a comunidade ficasse alerta para este tipo de atividades. Juntando ao facto de termos criado condições para que esta atividade pudesse ser característica da escola, assegurando a sua continuidade através do PAA do GEF, permitiu-nos sentir que realmente fizemos parte da escola e contribuímos para que a mesma fosse mais ativa no geral, e em específico que mantivesse o trabalho desenvolvido no âmbito da criação de hábitos de alimentação saudável.

O segundo ponto remete para a experiência de formação profissional. Quando seleccionámos esta atividade, não só procurámos seleccionar uma necessidade da escola, como também, tivemos o cuidado de não nos focámos apenas nas nossas potencialidades. Assim, importa referir que nenhum membro do NEFMH tinha, até à data, realizado um peddy-paper, sendo que houve necessidade de procurar formação através do estudo autónomo e pedindo ajuda a alguns professores do GEF. Deste modo, cumprimos também com um dos princípios do estágio que é desafiar os estagiários a procurar novas experiências e objetos de formação para evoluir até ao sucesso profissional, não se tratando este de um ponto fixo mas de um constante processo de aprendizagem.

3.3.3 Torneio do Jogo do Mata

O Torneio do Jogo do Mata (Anexo 19. Projeto Torneio do Mata), ao contrário da atividade apresentada anteriormente, já integrava o PAA de 2011/2012 do GEF, estando enquadrado no Programa “Cascais Ativo” da Câmara Municipal de Cascais. Esta atividade visa cumprir um dos objetivos definidos na proposta de PEE de 2011-2014, que é “Fomentar a articulação curricular e pedagógica entre os vários estabelecimentos escolares que compõem o nosso Agrupamento assim como entre os vários níveis de ensino, em especial o Pré-escolar, o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”.

O Torneio do Jogo do Mata contou com a presença de 241 intervenientes, divididos entre quatro turmas do 4º ano das escolas do agrupamento – Escola EB1/JI de Sassoeiros (1 turma), Escola EB1 do Arneiro (1 turma) e Escola EB1 dos Lombos (2 turmas) – as cinco turmas do 5º ano da EBSC, quatro professores do GEF, vinte alunos da turma de 10º ano do Curso Tecnológico de Turismo (CTT), dois auxiliares de ação educativa e, por fim, o NEFMH.

A atividade decorreu, conforme estava previsto, no dia 12 de dezembro de 2011, acontecendo no período compreendido entre as 9h55 e as 13h00, no pavilhão desportivo da EBSC.

A divulgação aconteceu sobre a forma de cartazes A4 que foram colocados no bar, entrada da escola e entrada do pavilhão, de maneira a que todos os professores, funcionários e alunos estivessem cientes da ocorrência desta atividade na escola. Para além disto, foram ainda elaborados uns avisos para colocar em todos os livros de ponto das turmas que iam participar no torneio, de modo a que os professores soubessem qual seria a sua função durante a atividade.

Relativamente à organização, foi combinado que o ponto de encontro com os alunos do CTT seria no pavilhão da EBSC, às 8h00. Os alunos desta turma estavam já divididos em dois grupos, que foram dissociados por diferentes tarefas. Um dos grupos (grupo 1) ficou a preparar o espaço no pavilhão, orientado pelos estagiários Vítor Ilharco e Edgar Mota, no sentido de arrumar os materiais que estão à volta do campo, de modo a que houvesse forma de se poderem organizar todas as turmas participantes neste espaço, nos tempos que não estavam em jogo. De seguida este mesmo grupo preparou os campos, marcando com fita adesiva a linha que separa as duas equipas e colocando, próximo destes, as mesas e cadeiras para os secretários das equipas de arbitragem.

Já o grupo 2, do qual eu tive maior responsabilização, teve a função de preparar os lanches dos alunos, separando-os por sacos destinados a cada turma. Colocou, também, as identificações das zonas de estar de cada escola e organizou os diplomas de participação e prémios também por turma e classificação final. Para além disso, foram

transmitidas as últimas instruções relativas às suas funções na atividade, nomeadamente aquelas que deveriam ser expostas aos professores titulares quando chegassem, alertando este grupo para a importância da sua prestação para o sucesso da atividade.

As turmas de 5º ano chegaram ao pavilhão, por volta das 9h20. Após a sua chegada, foi efetuada a chamada por turma, de maneira que os alunos se pudessem deslocar para o balneário, com o objetivo de se equiparem e colocarem os seus valores no respetivo saco. Posteriormente, foram encaminhadas para os espaços que lhes estavam destinados, segundo a indicação de uma das alunas do CTT. Após a realização destas tarefas, os alunos foram para o seu devido local de espera, onde aguardaram a chegada das turmas do 4º ano, o que aconteceu por volta das 09h40, sendo a EB1 Sasseiros e a EB1 Arneiro as primeiras.

De modo a acelerar o processo de início da atividade, foram previamente distribuídos os coletes às turmas do 5º ano que iriam realizar o primeiro jogo, reduzindo, assim, o tempo de espera entre a chegada dos alunos do 1º Ciclo e o início da atividade.

Após a turma de 4º ano estar pronta, um dos estagiários responsável deu início ao torneio. Nos períodos de intervalo, procurou-se que a troca de suplentes fosse rápida, assim como a troca de equipas no fim dos jogos, sendo que um dos professores estagiários procurou avisar as equipas que iriam entrar de seguida.

Durante os jogos foram cumpridos os horários de lanches previstos, contudo, como não estava a chover as três turmas acabaram por não necessitar de fracionar o tempo destinado a esta tarefa, sendo encaminhadas praticamente em simultâneo.

As turmas lancharam no recinto exterior do pavilhão, sempre acompanhadas por uma aluna do CTT que distribuía os lanches e se encarregava de garantir que os alunos estavam, novamente, prontos para o próximo jogo.

De seguida foi realizada a entrega de prémios. Já só estavam presentes as equipas que alcançaram a fase final, ou seja, duas de 4º ano e duas de 5º. As restantes turmas receberam os seus diplomas de participação imediatamente a seguir à fase de grupos. As turmas foram chamadas de acordo com uma ordem decrescente de classificação. Cada turma chamada recebeu diplomas personalizados, o primeiro lugar recebeu ainda uma t-shirt da escola em que, na parte posterior, foi estampada uma imagem alusiva à atividade.

De ressaltar que, na entrega de prémios, o Diretor da escola esteve presente de modo a felicitar todos os alunos que ficaram nos lugares cimeiros da competição.

De forma geral, partindo do balanço realizado considero que a atividade correu de forma bastante positiva, tendo envolvendo realmente a comunidade escolar, sendo a minha participação bastante ativa, não só nas atividades de planeamento como de adequação no momento.

3.3.4 Missão Solidária

“A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva”.

(Nóvoa, 1995 citado por Zanlorenço & Schnekenberg, 2008)

Desta forma, para que haja um maior comprometimento perante esse projeto comum, torna-se fundamental que as pessoas se sintam parte integrante do seu local de trabalho, neste caso específico a EBSC e que tenham parte ativa na mesma, pois deste modo pode-se chegar a soluções mais rápidas e eficazes, que conduzam a uma organização de qualidade.

No entanto, foi referido pelo Diretor que existia alguma dificuldade em mobilizar os professores da EBSC, uma vez que este considera que existe pouco trabalho colaborativo entre docentes e também pouco sentimento de pertença à escola.

De facto, a nossa perceção também ia ao encontro da do Diretor. Ao refletirmos sobre as práticas, verificámos que os professores vão à escola para lecionar as suas aulas, e que com as restantes responsabilidades pouco tempo sobra nos intervalos para outras tarefas, sendo que no geral, os professores assim que terminam o seu horário saem da escola. Assim, existe pouco tempo para explorar dinâmicas de trabalho em grupo, essencial para a reflexão sobre os problemas da escola ou metodologias de ensino, que por sua vez promovem maior qualidade na educação (Zanlorenço & Schnekenberg, 2008).

Neste sentido, surgiu a ideia por parte do NEFMH de realizar uma atividade que pudesse juntar os professores e funcionários e colocá-los a trabalhar em equipa na escola, visto não existir nenhuma atividade com este objetivo no PAA.

Assim, o objetivo da atividade foi promover o contacto pessoal e a interação entre todos os professores da EBSC, de modo a criar uma dinâmica de relações que permita, no futuro, uma maior interação e um maior à vontade para discutir temas importantes do quotidiano da organização escolar e, também, de cada um dos grupos disciplina nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, implementámos uma atividade de *teambuilding* para os docentes e funcionários da EBSC denominada de Missão Solidária. O nome surge de um objetivo paralelo que foi traçado que consistiu na angariação de mantimentos para Centro

Comunitário da Paróquia de Carcavelos, optámos por este nome pois considerámos que assim seria mais fácil cativar um maior número de elementos da comunidade escolar.

A atividade em si constituiu-se em jogos de equipas, sendo estas compostas por quatro elementos, no entanto, foram analisados individualmente cada caso em que a dificuldade de cumprir esta regra surgiu, visto que o objetivo principal era mobilizar o máximo de pessoas.

Para divulgação da atividade, foi criado um cartaz de tamanho A2, que foi colocado na sala de professores de maneira a apelar a que os mesmos se inscrevessem. Para além disso, foram colocadas as fichas de inscrição para que os professores se pudessem inscrever, bem como um folheto explicativo da atividade, com o qual se pretendia que fossem esclarecidos os motivos da sua realização.

Contudo, esta divulgação não foi suficiente, uma vez que não existiu da parte dos professores grande adesão à atividade. Por este motivo, sentimos a necessidade de elaborar flyers que foram espalhados na sala de professores, juntamente com as fichas de inscrição, de forma a tornar a atividade mais visível. Simultaneamente, tanto o NEFMH, como os professores mais próximos colaboraram na divulgação da mesma.

Após uma forte campanha publicitária conseguiu-se que se inscrevessem e participassem 6 equipas compostas por 21 professores e 4 funcionários. Destes, 7 eram membros do GEF que reflete a nossa estratégia de mobilizar os professores mais próximos para mobilizarem outros professores de outros grupos.

Apesar deste número ter ficado um pouco aquém das expectativas do NEFMH, é importante salientar que o número de equipas inscritas permitiu gerir de forma mais segura a atividade, visto que com mais equipas levaria mais tempo a concretização da mesma, uma vez que no máximo tínhamos duas equipas a fazer um jogo ao mesmo tempo.

A atividade foi constituída por quatro jogos (Anexo 20. Projeto Missão Solidária), um deles de cooperação entre todos os participantes e os outros disputados sob a forma de concurso entre equipas. De maneira a facilitar a introdução dos jogos, foi criado um powerpoint onde se explicavam, sumariamente, as atividades e as suas regras. Por outro lado, para tornar os jogos mais apelativos e o ambiente mais descontraído tentamos que os nomes dos jogos fossem criativos e divertidos.

No que se refere aos recursos espaciais utilizados, foi aproveitado o espaço comum do bar e refeitório, visto que o objetivo era manter os professores na escola, mas fora do espaço habitual que é a sala dos professores, consideramos que o espaço apresentado foi o mais propício para incentivar um espírito de cooperação assente num clima descontraído, indo ao encontro dos objetivos defendidos para a sessão.

A angariação de bens alimentares ficou um pouco aquém do esperado, pelo que neste caso seria necessária uma campanha mais visível e alargada a todos os membros da comunidade escolar, como alunos, EE e todos os professores e funcionários da EBSC. Poderíamos ter solicitado ao Diretor para enviar um comunicado a todos os professores e EE para doarem bens alimentares, o que iria, certamente, aumentar a quantidade de ofertas efetuadas e, por outro lado, aumentar o grau de envolvimento da comunidade escolar.

Contudo, consideramos que a atividade em si foi um sucesso junto daqueles que nela participaram visto que houve um grande envolvimento da parte de todos os participantes e um grande espírito de cooperação e partilha, tal como era esperado. Esta atividade teve com base um clima muito positivo e divertido que esteve bastante presente nos dias consequentes à realização da atividade.

A atividade decorreu conforme previsto, apesar da necessidade de efetuar menos um jogo, cumprindo com o horário estabelecido. No final, não existiram quaisquer problemas de cooperação e todos, sem exceção, contribuíram para a arrumação do material utilizado, mostrando que o espírito de entreatajuda esteve presente ao longo de toda a atividade.

Em conclusão, ponderamos que estas atividades são prementes de serem dinamizadas na organização escolar, visto que com o descrédito que tem havido relativamente ao profissional docente, cada vez é mais frequente a falta de motivação na escola. Pelo que é fundamental melhorar o clima e que este conduza a um maior comprometimento com a organização e com os colegas de trabalho.

Por último, consideramos que foi uma experiência muito positiva, visto que permitiu lidar com pessoas diferentes com as quais ainda não tínhamos tido possibilidade de contactar e permitiu verificar que é possível fazer com que professores e funcionários colaborem todos no sentido de atingirem um objetivo comum.

Apesar desta atividade se concretizar apenas perto do final do ano letivo, esta permitiu uma integração mais efetiva do NEFMH na escola, tendo surgido desde esse dia um ambiente de cumplicidade com todos os participantes.

4 Conclusões

Depois de uma análise exaustiva de todo o processo de estágio pretendo agora fazer um balanço mais geral, destacando os aspetos positivos e negativos, e principalmente refletindo sobre os contributos desta experiência para a minha formação pessoal e profissional.

Enquanto professora estagiária, quando me deparei pela primeira vez no contexto escolar, senti que desconhecia muito desta organização e que tinha inúmeros aspetos que necessitavam de ser melhorados. Contudo, rapidamente percebi que não podia investir em todos em simultâneo, pois assim, não poderia refletir de forma ponderada sobre as ações implementadas e verificar as consequências das mesmas. Logo, torna-se dedutivo que, ao longo do ano, as áreas não foram todas desenvolvidas segundo a mesma energia, nem ao mesmo tempo, no entanto, procurei cumprir com as prioridades que fui definindo, sendo que o Plano Individual de Formação foi essencial para estabelecer essas prioridades.

Assim ao nível da Lecionação - Área 1, considero que a reflexão mais importante que retiro desta experiência é a estreita relação existentes entre as tarefas de Planeamento, Avaliação e Condução.

Esta relação ficou expressa aquando da evolução na elaboração dos planos de UE, no sentido que a partir do momento que identifiquei explicitamente objetivos pedagógicos pertinentes, através da identificação das palavras-chave por exercício, e as estratégias de ensino a eles conducentes, passei a relacionar de forma mais concreta as situações de aprendizagem com os objetivos pedagógicos.

Deste modo, por um lado, consegui clarificar os meus processos de avaliação pois soube como efetuar uma observação mais objetiva, que associada paralelamente à simplificação das grelhas ao longo do ano, fez com que progressivamente me sentisse mais confiante na realização dos registos. Por outro lado, a minha condução passou a ser muito mais direcionada para a aprendizagem dos alunos, através de deslocamentos mais objetivos, e FB mais direcionado, conseguindo intervir mais regularmente no processo de ensino-aprendizagem e manipular os exercícios consoante os objetivos definidos.

Segundo Fuller (1969), citada por Alves (2001) todos os professores estagiários passam por um conjunto de fases de formação pessoal, podendo ser agrupadas em três categorias gerais: preocupações centradas em si próprio, no controlo e organização e no impacto.

O facto de culminar esta experiência centrada no impacto, ou seja, centrada nos alunos e na melhor forma de chegar a eles, demonstra que houve um claro processo evolutivo ao longo do ano.

A variação dos estilos de ensino, a consolidação do fecho do ciclo de FB, bem como a atribuição de maior responsabilidade e autonomia aos alunos partindo de uma postura menos interventiva, são exemplos de objetivos que ainda pretendo melhorar.

Relativamente às experiências de acompanhamento do DE como da DT, estiveram intimamente associadas com o trabalho desenvolvido na leção da disciplina de EF.

Quanto ao planeamento e leção das sessões de treino de DE foram ganhando imenso com a experiência adquirida na turma, principalmente no que respeita às questões de gestão e organização, por outro lado, o estudo mais intensivo da modalidade de voleibol derivado do DE, permitiu que tivesse mais à vontade da dinamização da mesma na turma.

Quanto ao acompanhamento da DT é de referir que foi uma experiência muito interessante visto assentar num espírito de trabalho colaborativo com a professora responsável. Esta tarefa ajudou imenso a um melhor entendimento da turma e permitiu que contribuísse para o conhecimento dos alunos além da extensão da EF.

No entanto, levo comigo uma aprendizagem, que não contava inicialmente que me marcasse tanto, que é a dinâmica da escola. No capítulo Escola Ativa e Inovação, foram apresentadas as diversas atividades dinamizadas, sendo que todas elas foram realizadas com o objetivo de responder a um problema da escola, tendo-nos preocupado que esses ganhos tivessem continuidade no seio escolar.

Considero que estes benefícios, inculcados na escola, são uma forma mínima de agradecer à EBSC por ter aberto as portas aos núcleos de estágio, pois se não fosse desta forma nunca poderíamos concluir o nosso processo de formação continua.

Todas as atividades permitiram interagir no seio da organização escolar e perceber como esta interage internamente e externamente com a comunidade envolvente, tratando-se de uma experiência muito rica ao nível do relacionamento pessoal e profissional.

Gostaria de salientar que as experiências do estágio não se encerram em si próprias, nem no contexto da EBSC, sendo que por vezes despoletam novas oportunidades pessoais e profissionais. Como foi o caso do que sucedeu ao NEFMH, quando foi convidado pela professora da disciplina de Avaliação Educacional da FMH, para fazer uma comunicação sobre o processo de estágio, junto dos alunos do 1º ano do MEEFEBS. Esta experiência permitiu mais um momento de reflexão conjunta sobre as

atividades de estágio e sentir o privilégio de disponibilizar aos próximos estagiários muito do conhecimento adquirido e alguns conselhos no sentido de serem melhor sucedidos.

Em suma, todo o processo de formação foi uma experiência gratificante que permitiu contactar com a realidade da profissão docente e estar constantemente exposta a novas desafios. A principal vantagem do estágio é a existência de espaço para o erro sendo que através de um excelente processo de supervisão pedagógica foi possível superar as principais lacunas de formação e dificuldades identificadas.

De salientar que a humildade em querer saber sempre mais, a luta para melhorar a cada documento e cada ação, e o clima de respeito e de cooperação existente no NEFMH fez com que o período de formação fosse uma viagem alucinante em busca da sabedoria.

5 Bibliografia

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2010). Regulamento Interno. Carcavelos

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2011a). Plano Anual de Atividades 2011/2012. Carcavelos

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2011b). Projeto Educativo 2011/2014. Carcavelos

Alves, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores.* Instituto Politécnico de Bragança. Bragança

Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. Um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 32 (Jan.-Jun. 2007), pp. 121- 133.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 10/11 (2ª série) (Verão-Outono 1994), pp. 135- 151.

Costa, F. (1997). Diferenciação do Ensino em Educação Física: Relação entre a Atitude Pré-Interactiva e Alguns Indicadores Interactivos. *Revista Horizonte*, Vol XIII, nº 76, pp.35-39.

Costa, J. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.

Decreto de Lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro. *Diário da República nº 37/2012 - I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 5328/2011 de 28 de Março. *Diário da República nº 61/2011 - II Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Faculdade de Motricidade Humana. (2011). *Guia de Estágio 2011/2012 do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário.* Cruz-Quebrada. Não Publicado

Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Vol. 5, nº 1, pp. 117-134. Obtido em <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1304/1008>, consultado a 27 dezembro de 2011.

Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol I, nº 4, pp. 127-131.

Januário, C. (1984). Planeamento em educação física: concepção de uma unidade didáctica. *Revista Horizonte*, Vol I, nº 3 (Set.-Out. 1984), pp. 91-95.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 61/2011 - I Série-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Mascarenhas, L. & Carreiro da Costa, F. (1995). Planeamento em educação física: Que deliberações pedagógicas?. Monografia, Lisboa: FMH-UTL

Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física: 3º ciclo, reajustamento*. DGIDC. Lisboa.

Ministério da Educação. (2008). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. DGIDC. Lisboa.

Ministério da Educação. (s.d). *Metas de Aprendizagem de Educação Física: Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física*. DGIDC. Lisboa.

Mota, R. (2003). Desporto escolar: organização, dinamização da actividade interna. *Revista Horizonte*, Vol. XIX, nº 109 (Set.-Out. 2003), dossier, pp. I-VIII.

Olímpio Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.

Pereira, T. (2006). Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de educação Física. Dissertação de Mestrado. FCDEF. Universidade do Porto. Porto.

Rosado, A., Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH,

Teixeira, M. (2007). As dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FMH-UTL

Zanlorenço, M. & Schnekenberg, M. (2008). Liderança e motivação na gestão escolar: o trabalho articulador dos Diretores das escolas municipais. *Revista Eletrônica Lato Sensu– Ano 3, Nº1, Março De 2008. ISSN 1980-6116.* Obtido em http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/21-Ed3_CH-LiderancaMo.pdf, consultado a 16 de junho de 2011.

Zenhas, A. (2006). Diretor de Turma – Perfil: Procura-se. Obtido em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>, consultado a 26 de dezembro de 2011.

6 Anexos

Apresentados em Formato Digital - CD